

LES INTERACTIONS DES ÉLÈVES

LA STRUCTURE DU DÉVELOPPEMENT : LA SPHÈRE SOCIALE

Alberta Education
Language Services Branch

	AFFECTIF		INTERPERSONNEL	MORAL
	Dupont	**Erickson**	**Selman**	**Kohlberg**
	Impersonnel	Confiance	Égocentrique Non différencié	Niveau I (Prémoral)
	Hétéronome	Autonomie	Différencié ou subjectif	Niveau II Conventionnel
	Interpersonnel	Initiative	Auto-réflexif ou réciproque	Niveau III
	Psychologique	Travail	D'une tierce personne ou réciproque	
		Identité	Approfondi ou sociétal	
		Intimité		

ÂGE : 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18

LES INTERACTIONS DES ÉLÈVES
LA STRUCTURE DU DÉVELOPPEMENT : LA SPHÈRE SOCIALE

Alberta
Education
1991

Dépôt légal - Deuxième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Canada

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

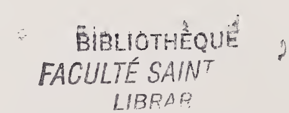
Alberta. Language Services.
Les interactions des élèves : la structure du développement :
la sphère sociale.

ISBN 0-7732-0437-7

1. Enfants -- Développement. 2. Développement moral. 3. Émotions chez l'enfant.

BF732.A333 1991 302.22

Pour éviter d'alourdir le texte, nous nous conformons dans le présent document à la règle de grammaire qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur de neutre lorsqu'on parle en général. Par exemple, il est clair que lorsqu'on utilise les mots «enseignant» et «élève», ces masculins incluent un enseignant et un élève de l'un ou de l'autre sexe.



REMERCIEMENTS

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta désire remercier toutes les personnes qui ont contribué à la préparation du présent document. La direction de l'organisation et de l'exécution de ce travail a été confiée à Sandra Falconer Pace. Donna Paterson en a effectué la recherche et la rédaction initiale.

De nombreuses personnes, au sein du ministère de l'Éducation de l'Alberta, ont fait part de leurs observations et manifesté leur appui et leur encouragement à l'égard de cette tâche. Plusieurs membres du personnel des administrations scolaires ont participé à la révision de l'ébauche du projet et ont offert de nombreux commentaires.

Le Ministère tient à remercier, d'une façon spéciale, le comité qui a revu ce document.

Mme Diana Almberg	Alberta Federation of Home and School Associations
M. David Beatty, Ph. D.	Universities Coordinating Council
M. Terry Cooke	Northern Alberta Institute of Technology
M. Bill Dever, Ph. D.	Conference of Alberta School Superintendents
M. Glen Giduk, Ph. D.	Alberta Teacher's Association
Mme Janice Leonard	Conference of Alberta School Superintendents
M. Murray Lindman	Alberta Vocational Centre
M. E.W. Smith	Alberta Chamber of Commerce
Mme Sylvia Laarhuis	Alberta School Trustees Association

Version française - Language Services Branch

Marcel Lavallée	Responsable du projet
Jocelyne Bélanger	Coordonnatrice de la production
Anita Bartosch **Doris Lavoie** **Tania Pander**	Traitement de texte

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS

> L'éducation a pour but de développer chez les élèves les connaissances, les habiletés et les attitudes positives qui feront d'eux des personnes sûres d'elles et compétentes. Ces personnes seront alors en mesure de se fixer des buts, de faire des choix judicieux et d'agir de façon à améliorer leur vie personnelle et celle de leur communauté. (Secondary Education in Alberta, June 1985, p. 7.)

La façon dont les enfants et les adolescents pensent, vivent leurs sentiments et se développent influence la qualité de leur apprentissage. Au cours des dernières années, notre connaissance concernant l'apprentissage des élèves n'a cessé de s'accroître. Cette connaissance est essentielle à l'élaboration de programmes d'études et de méthodes pédagogiques destinés à aider les élèves à se développer pleinement. Le défi à relever demeure la mise en pratique pertinente de ces nouvelles observations.

Depuis longtemps, le ministère de l'Éducation de l'Alberta a tenu compte dans son programme d'études des connaissances acquises dans le domaine du développement intellectuel, social, affectif et physique des élèves. De nombreuses personnes ont apporté des idées, des exemples et effectué des recherches. Et, grâce aux efforts conjugués de spécialistes et de parents, le Ministère a pu réaliser la série de documents intitulée STRUCTURE DU DÉVELOPPEMENT, incluant les titres suivants :

1. La pensée et les élèves : Le domaine cognitif.

2. Les interactions des élèves : La sphère sociale.

3. Le développement physique des élèves : La dimension physique.

4. L'évolution des élèves : La corrélation entre ces différents domaines.

Ce deuxième document traite du développement sous l'aspect social. Il reflète la position du Ministère par rapport au programme d'études et à la sphère sociale. Cette initiative de la part du Ministère est très importante car elle permet l'élaboration de programmes d'études visant à aider les élèves et à répondre à leurs besoins au niveau du développement affectif, interpersonnel et moral. Le Ministère se propose d'inclure ces travaux dans les programmes d'études, au moment de l'élaboration de ces documents. Au niveau des écoles, les enseignants et les directeurs jouent un rôle important dans le développement social des élèves.

Cette structure délimite les stades et les processus du développement qui permettent la progression des élèves. Elle propose le soutien approprié dont l'élève a besoin pour apprendre plus efficacement aux différents stades de son développement. La **STRUCTURE** servira à l'élaboration d'un programme dont le contenu permettra d'anticiper les changements dans les aptitudes et les besoins des élèves.

INTRODUCTION

Les écoles mettent l'accent sur le développement intellectuel de l'élève et l'acquisition de connaissances. Et il est sans doute normal qu'il en soit ainsi. Mais qu'est-ce au juste que «l'école», sinon un regroupement de personnes composé d'adultes, d'enfants et d'adolescents qui interagissent dans la poursuite des objectifs du développement intellectuel et l'acquisition de connaissances. Et avant tout, ne sommes-nous pas tous des êtres sociaux, en interaction constante avec notre milieu. Cela se fait directement avec les choses, mais le plus souvent nous interagissons avec des personnes.

Le présent exposé est centré sur l'élève en tant qu'être social. Il s'agit, en premier lieu, d'explorer la connaissance au niveau affectif ou émotionnel. On examine ensuite la croissance au niveau interpersonnel ou social. Et, en dernier lieu, on jette un regard sur les étapes du développement moral. Ces trois domaines forment la sphère sociale et malgré les nombreuses recherches effectuées dans chacun de ces domaines, on ne peut étudier ici qu'une petite partie de l'ensemble. Il s'agit, par conséquent, d'une révision sélective qui cherche à réunir les deux grands principes du développement dans la sphère sociale. Pour apporter plus de concision et de clarté à la discussion de ces domaines, les fondements de la recherche ne seront pas cités directement dans cette étude. Néanmoins, les personnes qui le désirent peuvent se documenter davantage en consultant la bibliographie qui y est incluse.

Le ministère de l'Éducation, dans l'énoncé de sa politique en ce qui a trait à l'enseignement au secondaire (<u>Secondary Education in Alberta (1985)</u>, renouvelle son engagement envers la nature et les besoins de l'apprenant, en ces termes :

L'élaboration et la mise en œuvre du programme d'enseignement doit tenir compte des considérations suivantes :

- *la nature et les besoins de l'apprenant;*
- *la nature et les besoins d'une société en mutation;*
- *le genre de connaissances dans chaque matière enseignée;*
- *le milieu scolaire.*

L'importance des objectifs des domaines affectif, interpersonnel et moral y est également soulignée. Les élèves devront :

- *se découvrir eux-mêmes et développer une image de soi positive et réaliste;*
- *développer des relations positives et constructives avec autrui, fondées sur le respect, la confiance, la coopération, la considération et l'estime, le tout formant l'un des aspects du comportement moral et éthique.*

Il en est de même des <u>Buts de l'éducation</u>, qui portent sur le développement affectif, interpersonnel et moral de l'enfant. De plus, les <u>Buts de l'école élémentaire</u> établissent clairement l'importance de donner aux élèves la chance d'acquérir les habiletés sociales dont ils auront besoin, en plus de développer certaines attitudes souhaitables ainsi qu'un esprit d'engagement envers eux-mêmes, leurs semblables et le monde qui leur est familier.

La politique relative au «Education Program Continuity» accorde une attention toute spéciale à la façon dont les enfants apprennent le mieux au cours des premières années. Les principes énoncés dans la philosophie, les buts et les dimensions des programmes concernant le développement de l'enfant mettent en évidence la vie sociale, en reconnaissant l'importance du concept de soi et du rôle

des parents dans le processus de croissance des enfants.

Cette étude tiendra compte de chacun des trois domaines du développement social. Dans chaque section, nous examinerons :

1. le contenu d'un domaine;

2. ce que l'on sait au sujet du développement de l'enfant dans ce domaine;
3. une question d'ordre social liée à ce domaine.

Et en dernier lieu, il s'y trouve une section qui traite de la façon dont l'école, c'est-à-dire le personnel scolaire, peut stimuler le développement des élèves.

LE DOMAINE AFFECTIF



Les émotions font partie du domaine affectif. Il s'agit de ce que nous ressentons. Nos réactions aux événements, aux choses, aux personnes ou aux situations, qu'elles soient positives ou négatives, nous incitent aux comportements affectifs. Nos réactions sont nuancées par les émotions.

Lorsque nous rencontrons d'autres personnes, il se peut que nous ne remarquions pas leurs cheveux ou la couleur de leurs yeux, mais instinctivement, nous savons si nous sommes ou non attirés vers elles. Vous est-il déjà arrivé d'éprouver une répulsion envers quelqu'un dès votre première rencontre, alors que vous êtiez prêt à aimer cette personne? Cette expérience se passe tout naturellement, sans y attacher trop d'importance. Vous êtes capable de maîtriser (et c'est à espérer que vous le faites) la manifestation extérieure de votre émotion. Toutefois, l'émotion elle-même est plus difficile à maîtriser, car ces expériences sont :

- subites, presques instantanées;
- automatiques;
- influencées par leur contexte;
- en général holistes;
- persistantes, même si elles sont ignorées;
- très personnelles;
- fondées sur des expériences précédentes et dues à des associations.

L'interaction entre les différents domaines : cognitif, affectif, interpersonnel, moral et physique, se reflète dans chacune des actions d'une personne et dans tout son comportement. Le fait de séparer ces différents domaines, afin d'étudier le seul domaine affectif, présente certaines difficultés.

Par conséquent, l'information relative au domaine affectif n'est pas aussi riche et

aussi claire que nous l'aurions souhaité. Ce domaine connaît un renouveau d'intérêt et suscite la recherche. Néanmoins, les plus grandes discussions se font à propos de la peur, de la colère et de l'agression. Ironiquement, la douleur, le pessimisme et la tristesse préoccupent davantage que le rire et l'humour. Et qui donc étudie l'amour?

Une étude du développement affectif a été élaborée par Eric Erikson (voir tableau à la page 6). Les stades du développement psychologique que ce dernier préconise ont été un guide utile dans une société stable. Selon Erickson, par exemple, les très jeunes enfants apprennent la confiance fondamentale aux mains de leurs parents, au cours des dix-huit premiers mois de leur vie. Les enfants dont les besoins ne sont pas satisfaits durant cette période, auraient tendance à manquer de confiance en eux-mêmes à chaque nouvelle situation au cours de leur vie.

De nos jours, cependant, les enfants grandissent dans une société dynamique, complexe et pluraliste. La question de la confiance ou de la méfiance peut se poser à divers moments de la vie de l'individu, l'obligeant à y recourir, par exemple, lorsqu'il se trouve dans une situation très différente de celle dont il a l'habitude. La jeunesse aujourd'hui vit des expériences très diverses. Il est probable que leurs parents n'ont pas vécu ces mêmes expériences. Les enfants peuvent éprouver de la difficulté à faire le rapprochement entre leurs propres expériences et celles des générations précédentes. Les exigences constantes, liées au changement que l'on doit affronter, nous causent souvent de la tension, de la frustration et de l'incertitude. Ce genre de climat affectif ne mène pas nécessairement à une saine croissance émotive.

Selon certains résultats d'études, le fait que les temps changent affecte les enfants. Les réponses à L'étude sur les attitudes et les comportements des Canadiens en matière de santé attestent que 31 % des élèves de la 4e année en Alberta, n'arrivent pas à dormir le soir, parce que certaines choses les tracassent. (La moyenne nationale était de 27,5 %.) Les adolescents également sont exposés à la tension et à la pression que causent, d'une part, les très grandes attentes de leurs parents, et d'autre part, l'incertitude économique et politique. En l'absence de conseils, la tension et la pression augmentent chez certains adolescents.

De même que les travaux d'Erikson nous aident à mieux comprendre le développement émotif, notre structure se doit également de refléter la nature interactive du développement affectif.

LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF

Les tout-petits (de la naissance à deux ans)

Les bébés qui naissent ne peuvent être comparés à une feuille blanche sur laquelle nous inscrivons nos attentes et nos espoirs. En venant au monde, les bébés possèdent déjà différentes potentialités. Dès la naissance, les enfants présentent des différences individuelles. Par exemple, ils sont timides ou téméraires, ou ils peuvent se situer entre ces deux extrêmes. Le bébé peut, dès sa naissance, manifester un niveau élevé d'activité ou bien, il peut être d'un caractère calme.

Mais, fait bien plus intéressant, les bébés, dès la naissance, sont capables de réagir à d'autres personnes tout autant qu'ils réagissent à leurs besoins innés (comme la faim). Ils aiment beaucoup regarder les visages humains et ils peuvent imiter les expressions faciales à partir de l'âge de deux mois. Très tôt, les bébés peuvent saisir les réactions de la part d'autres personnes, le plus souvent de leurs parents.

Les nouveau-nés (néonates) sont aussi sensibles aux sentiments négatifs que positifs de la part des personnes qui s'en occupent. Les bébés réagissent aux

Les stades du développement psychosocial élaborés par Eric Erickson

***Bien qu'Erickson se limite à décrire deux résolutions extrêmes de chaque crise, il reconnaît qu'il existe une grande variété de solutions entre ces deux extrêmes et que la plupart des individus arrivent à adopter un juste milieu.**

Âge approximatif	Stade
De la naissance à un an	*Confiance ou méfiance fondamentale** Les bébés apprennent à faire confiance à d'autres ou bien à se méfier, en ce qui a trait à leurs besoins fondamentaux, dont l'alimentation, l'allaitement, la chaleur, la propreté et le contact physique.
de 1 an à 3 ans	*Autonomie ou honte et doute** Les enfants apprennent à devenir autonomes en accomplissant de nombreuses activités; par exemple, en faisant leur toilette, en se nourrissant, en marchant et en parlant, ou bien ils apprennent à douter de leurs propres capacités.
de 3 ans à 6 ans	*Initiative ou culpabilité** Les enfants veulent entreprendre beaucoup d'activités du monde adulte et dépassent parfois les limites établies par les parents, et ils se sentent coupables.
de 7 ans à 11 ans	*Productivité ou infériorité** Les enfants cherchent à devenir compétents et productifs ou ils se sentent inférieurs et inadéquats.
Adolescence	*Identité ou diffusion du rôle** Les adolescents cherchent à répondre à la question : «Qui suis-je?». Ils acquièrent une identité sexuelle et ethnique en plus de faire des choix de carrière ou encore, demeurent confus quant à leur rôle dans l'avenir.
Âge adulte	*Intimité ou isolement** Les jeunes adultes recherchent la compagnie et l'amour d'une autre personne, ou bien ils se sentent isolés des autres.
	*Générativité ou stagnation** Les adultes sont productifs, accomplissent un travail important et élèvent une famille, ou bien ils tombent dans la stagnation et l'inactivité.
	*Intégrité personnelle ou désespoir** La personne voit sa vie individuelle comme un cycle important et complet, ou bien elle tombe dans le désespoir à cause de buts qui ne sont jamais atteints et de questions demeurées sans réponse.

*Titres des différents stades, dans «Enfance et société», Erik H. Erikson. (Traduit par A. Cardinet, Delachaux et Niestlé, éditeurs, Neuchâtel - Paris.)

craintes et aux anxiétés des personnes qui voient à leurs besoins. Un bébé de trois mois peut distinguer entre la surprise et la joie; à sept mois, il se rend compte si l'adulte est heureux ou s'il a peur. À l'âge de neuf mois, le petit enfant est capable d'exprimer les émotions humaines fondamentales telles que l'intérêt, le plaisir, la joie, la surprise, la tristesse, le dégoût, la colère, le mépris et la crainte. Des émotions sociales plus complexes, comme l'amour, commencent aussi à faire leur apparition dans le rapport parent-enfant. Ces émotions plus complexes sont un mélange et un raffinement des émotions fondamentales. Nous percevons leur présence par la façon dont les bébés et les petits enfants se comportent envers d'autres personnes. Fondamentalement, le développement affectif chez les bébés et les jeunes enfants progresse, à partir des émotions simples, en allant aux émotions plus complexes.

Au cours des deux premiers mois de la vie, les bébés apprennent à se calmer et à s'intéresser à la clarté du monde nouveau qui les entoure. Ce sont les parents qui les aident à y parvenir et les bébés apprennent à aimer une personne en particulier (généralement, mais pas toujours ni uniquement, la mère). Cette interaction suivie du dialogue entre les parents et l'enfant forme l'assise de sécurité pour le petit enfant. Ce premier attachement solide est un premier pas crucial dans le développement affectif de l'enfant. Cela lui permet de satisfaire à ses besoins de contacts habituels et prévisibles. À partir de cette base, l'enfant peut découvrir de nouvelles sensations et de nouvelles choses. La sensibilité des parents vis-à-vis du tempérament de leur bébé se transforme en interaction, en dialogue. Ce sont cette interaction et cet équilibre qui permettent aux parents de guider, d'aider et d'encourager le développement affectif de leur enfant au cours des années.

Le jeune enfant et l'élève

Tandis que les bébés et les tout-petits enfants (de la naissance à 2 ans, environ) évoluent d'après leurs propres sensations et réactions, les jeunes enfants d'âge préscolaire et ceux à l'élémentaire sont grandement influencés par les adultes qu'ils côtoient - leurs parents, grands-parents, gardiens et enseignants. Le cadre de référence est moins différencié pour le jeune enfant que pour l'enfant d'âge scolaire. Le jeune enfant ne sera pas en mesure de faire la distinction entre la tristesse et le regret.

Vers l'âge de deux ans, les enfants apprennent le langage. C'est une façon de représenter (présenter à nouveau) d'autres choses. Lorsqu'ils apprennent le langage, les enfants peuvent exprimer ce qu'ils ressentent. Ils peuvent qualifier les sentiments et sont capables d'en parler.

Cette habileté des enfants à qualifier aide beaucoup les adultes à comprendre leurs réactions. Il est néanmoins important de reconnaître le fait que de parler d'une émotion, n'est pas la même chose que l'émotion même. Par exemple, le fait de dire à un enfant qu'il n'est pas fâché ne dissipera pas sa colère. Il est préférable de reconnaître l'émotion de l'enfant (Tu es fâché n'est-ce pas?) et ensuite de lui suggérer un moyen acceptable d'extérioriser ce sentiment (Tiens, tu peux piétiner dans la cuisine plutôt que près du stéréo.).

Au cours des années préscolaires, les gestes, le langage et les jeux de simulation des enfants démontrent leur aptitude croissante à comprendre et à distinguer toute une gamme d'émotions. Ils peuvent, de plus en plus, tirer des conclusions à propos de leurs sentiments et de ceux des autres. En prenant conscience de leurs propres sentiments, ils deviennent plus expressifs et imaginatifs, et démontrent plus de compréhension envers autrui.

Les réactions affectives des enfants sont de plus en plus nuancées par les attentes sociales. Ils apprennent, par exemple,

que certaines émotions peuvent être exprimées en public alors que pour d'autres, il faut attendre des moments plus intimes. Dès lors, le rapport entre l'expérience (vécue) de l'émotion et l'expression de cette émotion peut devenir moins direct.

Durant les années à l'école élémentaire, les enfants consacrent beaucoup de temps à jouer avec leurs amis. En jouant entre eux, les enfants observent la façon dont leurs pairs vivent leurs émotions dans toutes sortes de circonstances. Et, si les adultes exercent encore une grande influence auprès des enfants au cours de ces années, les pairs deviennent une source d'apprentissage de plus en plus grande.

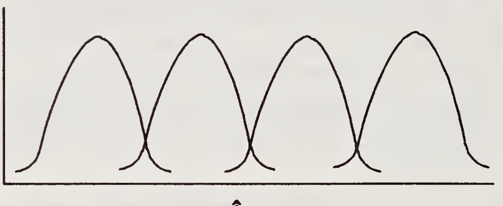
L'adolescent (de 12 à 15 ans environ)

L'expression connue en tant que «Sturm und Drang» (storm and stress) ou période de tension, semble caractériser le début de l'adolescence. Cette impression est probablement née à la suite de recherches centrées sur des élèves qui présentaient beaucoup de difficultés. Les enseignants peuvent en arriver à cette conclusion suite aux transformations d'ordre interpersonnel, affectif et physique que subissent leurs élèves. Mais, en vérité, pour la plupart des adolescents cette transition entre l'enfance et l'âge adulte se passe assez calmement.

Par ailleurs, ce qui peut paraître comme étant problématique peut simplement provenir du manque, chez l'adolescent, d'un certain raffinement à pouvoir adopter de nouveaux comportements. Bien que l'adolescent ait déjà pris conscience de ses nouvelles attentes, il n'en possède pas encore l'expérience et par conséquent, il ne peut encore réussir à les communiquer.

Les adolescents arrivent à régler les problèmes en les abordant de façon consécutive : maintenant ce sont les examens; là, c'est une permission de rentrer plus tard, et cette fois, il s'agit de réussir à faire partie d'un groupe de pairs qui est très en vue. Ils ont à résoudre de nombreuses difficultés mais celles-ci se présentent à des moments différents. Par ailleurs, les problèmes ne sont pas à ce point interdépendants pour que la solution de l'un d'entre eux nécessite d'abord la solution des autres. Une solution souple apportée à chaque problème permet d'atteindre une plus grande maturité beaucoup plus rapidement. L'état de dépression et de stress devient presque inévitable, lorsque plusieurs problèmes se posent simultanément, ou s'ils sont de nature chronique.

Représentation de différents problèmes dans un ordre consécutif



Âge

Chaque courbe représente un problème ou relation différente, qui se présente à des moments différents.

(adapté de Coleman, 1980)

Au début de l'adolescence, les émotions peuvent être très versatiles, lorsque les élèves subissent les nombreuses transformations physiques et sociales qu'entraîne la puberté. Lorsqu'ils avancent dans l'adolescence, les élèves acquièrent l'habileté de réflexion et d'analyse de leurs émotions. Ils se préoccupent davantage des idéaux, des valeurs et des plans de vie. En période d'incertitude économique, il se peut qu'ils expriment des sentiments d'inquiétude et de crainte qui sont réalistes face à leur avenir. La maîtrise de leurs émotions fondée sur le raisonnement n'étant pas au point à cet âge, les réactions affectives des jeunes adolescents peuvent conséquemment surprendre par leur manque de cohérence. S'ils semblent agir de manière adulte à un moment donné, ils peuvent tout aussi bien recourir à des comportements rela-

tivement enfantins dans les quelques instants qui suivent. En un sens, ils font encore l'apprentissage de l'âge adulte. Les comportements d'adulte ne leur sont pas encore automatiques, ni affermis.

DANS LE CONTEXTE DE L'ÉCOLE

L'école est une institution sociale. En tant que telle, chaque école possède son ambiance ou ses caractères distinctifs qui lui sont particuliers et que l'on peut appeler sa culture. Il existe des écoles à l'apparence sévère et d'autres à l'air décontracté. Certaines écoles reflètent l'ordre et l'organisation, tandis qu'un sentiment de chaleur et d'amitié ainsi qu'un niveau d'attentes très élevé se dégagent d'encore d'autres écoles. Celles qui sont bonnes encouragent une bonne conduite et de bons résultats de la part de leurs élèves.

Quelles sont les caractéristiques des bonnes écoles? Les bonnes écoles croient en leurs élèves. Dans ces écoles, on s'attend à ce que les élèves réussissent et les normes prescrites sont très élevées. Les attentes sont exigeantes, fermes et justes. Ce milieu scolaire est agréable et l'on s'y trouve à l'aise. Par exemple, les élèves peuvent utiliser les locaux pendant les pauses et au diner; ils peuvent aussi utiliser le téléphone et ils ont des boissons chaudes ou froides à leur disposition. C'est dans une atmosphère de soutien et d'amitié que les élèves sont les plus aptes à prendre des risques - et ainsi à améliorer leurs connaissances.

Les enseignants servent de modèles de comportement aux élèves. Une attitude polie et respectueuse envers la dignité de l'élève fera réagir celui-ci de manière positive. En observant les enseignants en tant que modèles, les élèves développeront des attitudes positives. L'importance du travail scolaire peut être accentuée, lorsque les enseignants, par exemple, commencent les leçons promptement et adoptent des démarches pédagogiques efficaces dans la salle de classe. Pour servir de modèle positif, les enseignants doivent être prêts à parler aux élèves chaque fois qu'un tel besoin se manifeste.

Les enseignants des bonnes écoles sont fiers de leurs élèves et ceux-ci se sentent engagés envers l'école. Les élèves assument certaines responsabilités : ils collaborent au conseil étudiant et s'occupent de leur propre matériel didactique. On récompense leur rendement scolaire, de même que leur réussite aux niveaux de l'athlétisme, des arts et de la communauté. Les écoles élémentaires développent chez les élèves des sentiments de fierté et de compétence par des moyens bien modestes mais significatifs; par exemple, en exposant les travaux d'art le long des couloirs, et ce, à la hauteur des enfants. Des photographies d'élèves qui illustrent un comportement positif peuvent exercer une grande influence à n'importe quel niveau.

Le développement du domaine affectif peut s'effectuer à même le programme d'études, tout autant que par des relations sociales au sein de l'école. Les programmes d'études renferment souvent des objectifs d'ordre affectif dont l'énoncé commence surtout par le mot «apprécier». Il est parfois difficile de découvrir les comportements particuliers qui peuvent révéler que les objectifs ont été atteints. À cet égard, des taxonomies uniformes d'objectifs pédagogiques peuvent s'avérer utiles pour aider à préciser ce que les élèves doivent faire ou exprimer.

Le cours d'hygiène et habiletés personnelles du secondaire 7-8-9 (édition 1986) fournit d'excellents exemples d'objectifs précis, centrés sur les acquisitions affectives spécifiques. L'exemple suivant de la 8e année, provient du Thème I : Connaissance et acceptation de soi, Sous-thème B : Les sentiments.

OBJECTIF GÉNÉRAL

1. Reconnaître les concepts de sentiment et leur contrôle.

OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT

L'élève :

1. comprend que les variations d'humeur sont naturelles;
2. reconnaît qu'il peut y avoir plusieurs moyens de diriger ses propres sentiments et ceux des autres;
3. identifie les effets favorables et défavorables des émotions.

L'enseignement d'un certain contenu ne permettra pas automatiquement d'atteindre un certain but d'ordre affectif. Par exemple, l'enseignement des pièces de Shakespeare n'a pas eu comme effet de produire des générations uniformes d'amateurs de drames shakespeariens. Les enfants peuvent très bien retenir le contenu d'un objectif sans pour autant l'aimer. Par exemple, tout en sachant que le lait est bon pour la santé, ils peuvent ne pas l'aimer.

Plus particulièrement, nous pouvons admettre que les élèves possèdent des émotions qui font partie intégrante de leur être, si nous voulons bien :

- accepter les émotions comme elles se présentent dans la vie quotidienne d'une classe;
- prévoir du temps pour discuter, de préférence lorsque les élèves sont calmes;
- encourager les élèves à exprimer leurs opinions et leurs sentiments;
- encourager les questions et y répondre complètement;
- écouter attentivement (afin de vraiment comprendre ce que dit l'autre personne et lui en donner la preuve en répétant brièvement ses mots); s'exercer dans cette pratique et l'enseigner;
- tenir compte des émotions dans le programme d'études; montrer aux élèves à reconnaître leurs émotions et celles contenues dans les réponses des autres;
- étudier les réactions émotives provenant de différents cadres de référence ou différents points de vue;
- présenter des modèles de réactions émotives pertinentes dans des situations de stress; faire part aux élèves de vos réactions au moment même où cela se passe ou peu après;
- guider l'analyse que font les élèves de leurs propres réactions et de celles des autres.



SUJET D'INTÉRÊT : LES ÉLÈVES ET LE STRESS

De nos jours, on constate de plus en plus que le stress auquel sont soumis les élèves provient de diverses causes. Étant donné que les élèves perturbés par le stress n'apprennent pas à un niveau opti-

mal, il est donc important de comprendre la nature du stress et son effet sur les élèves. À moins de pouvoir diminuer le stress ou apprendre aux élèves à le maîtriser, il sera plus difficile d'atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés pour nos élèves.

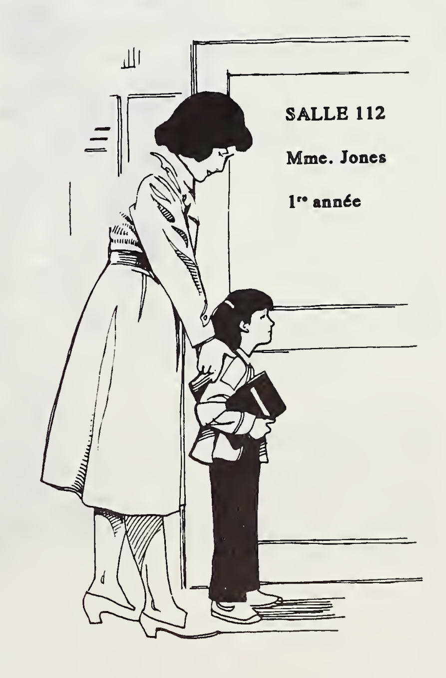
Le stress se manifeste lorsqu'une personne subit une pression ou une influence, qu'elle soit de nature physique, mentale ou émotive. Au départ, la personne combat le stress en utilisant l'énergie qu'elle possède à court terme ou sa «réserve d'énergie». Il s'agit de l'énergie quotidienne, que nous reconstituons adéquatement par la nourriture et le repos. La fatigue, la perte d'appétit et une efficacité diminuée sont les premiers symptômes de stress qui apparaissent. L'élève peut aussi devenir angoissé ou se fâcher facilement.

Lorsqu'une personne est en état de stress au-delà des limites de son énergie quotidienne, elle commence à recourir à l'énergie dont elle a besoin à long terme. Il s'agit de l'énergie nécessaire à la croissance et au développement au sens large de ce dernier. Il peut en résulter une maladie psychosomatique. Le stress chronique ou à long terme peut donc agir sur la croissance et le développement.

Des événements positifs autant que négatifs peuvent être à l'origine du stress. Nous avons tous besoin d'une certaine quantité de stress pour que la vie nous présente des défis à relever. Cependant, des effets négatifs se font sentir lorsqu'une personne subit trop de stress. Plusieurs événements de la vie courante peuvent causer du stress aux élèves; devoir passer un examen ou avoir un décès dans la famille sont des facteurs de stress.

Deux facteurs, en particulier, déterminent la capacité de l'élève à s'adapter au stress de manière constructive. Le premier de ces facteurs est la quantité de stress que l'élève doit subir. Plus il y a de stress, plus il est difficile de s'en accommoder. Le stress a un effet multiplicateur, c'est-à-dire que le stress provenant de deux sources est quatre fois plus difficile à surmonter que le stress provenant d'une seule source.

Le second facteur réside dans la compréhension de l'événement par l'élève. Cela signifie que l'on doit tenir compte des expériences précédentes, des habiletés d'adaptation ainsi que du niveau cognitif de l'élève. Par exemple, dans la vie de l'élève, le premier jour d'école est un événement majeur. C'est ainsi que les parents qui discutent avec leurs enfants de cette expérience aident les élèves de la première année. Plusieurs conversations seront sans doute nécessaires. On peut décrire l'école mais également les démarches à suivre et le déroulement habituel. Il serait préférable que les parents rencontrent l'enseignant et puissent décrire les choses en connaissance de cause. Il serait peut-être utile de parcourir le chemin de l'école à l'avance avec l'enfant ou de simuler le déplacement en autobus. Le fait de savoir où se trouvent les toilettes peut être très rassurant pour l'enfant. La journée lui sera d'autant plus facile s'il est bien préparé. S'il arrive que l'enfant ait à changer d'école, ce premier jour d'école lui servira d'exemple et il saura dorénavant à quoi s'attendre.



Le stress et la possibilité d'adaptation ne sont pas des événements, ce sont des réactions. Il s'agit d'un processus de transition. Ces réactions englobent deux aspects en même temps : le positif et le négatif. L'élève qui emménage dans un nouveau quartier peut éprouver de la joie et une certaine anxiété avant le déménagement. Il faudra prévoir des ajustements à court terme en plus de développer des habiletés d'adaptation à long terme. Deux types d'habiletés d'adaptation à long terme sont d'abord les habiletés à se faire de nouveaux amis et ensuite celles de s'adapter à la perte d'anciennes amitiés.

Afin que les élèves puissent faire face au stress présent d'une manière plus efficace, il faut leur donner la possibilité :

- de voir le monde d'un point de vue plus positif;
- de prendre conscience de la façon personnelle dont ils contribuent à leur vie et l'améliorent;
- d'acquérir des habiletés à se comprendre eux-mêmes;
- d'apprendre des stratégies leur permettant d'affronter les situations qui causent le stress (par exemple, un examen);
- d'améliorer leur capacité de relations interpersonnelles et de soutien envers les autres;
- d'acquérir les habiletés de communication et de prise de décisions;
- de développer un réseau de soutien à partir de leur entourage familial, de leurs amis et de leurs camarades;
- d'accepter l'appui des autres et d'en offrir à leur tour;
- de comprendre le stress et de le percevoir comme un moyen de croissance.

Il n'est pas possible que l'enfant puisse faire face à tous les stress par lui-même. En tant qu'adultes, nous devons être aux aguets lorsque des enfants souffrent de stress de façon chronique et être prêts à intervenir en vue de les aider.



LE DOMAINE INTERPERSONNEL

Les enfants découvrent leur entourage de façon directe, au moyen de l'interaction avec les choses du monde physique. Leur apprentissage concernant les personnes se fait toutefois en interagissant avec ces personnes. C'est au moyen de nos relations, directes ou indirectes, avec les autres que nous découvrons ainsi notre milieu social. Bien entendu, ceux qui nous entourent nous aident également à comprendre le monde physique. Ainsi, il ne faut pas sous-estimer le rôle que jouent d'autres personnes dans notre connaissance du monde et l'apprentissage que nous en faisons.

En réalité, le domaine interpersonnel comprend des habiletés réparties en cinq catégories :

1. l'expression des sentiments;

2. la maîtrise de la tension personnelle et de celle qui découle des interactions d'ordre social;

3. l'empathie;

4. la modification de son comportement;

5. les accommodements dans les interactions d'ordre social.

Étant donné la pluralité croissante de notre société et un monde de plus en plus interdépendant, ces différentes habiletés deviennent une nécessité impérative. Le bien-être de chacun dépend de la bonne volonté et des actions d'autrui. Il se peut que ces autres personnes parlent une langue différente ou appartiennent à une autre culture. Une étude en milieu de travail dans une grande entreprise a montré que la raison principale du congédiement d'ouvriers était leur incapacité de s'entendre avec leurs surveillants ou leurs compagnons de travail. Ils étaient capables de faire leur travail mais ils ne pouvaient pas s'entendre avec les autres.

Nous n'enseignons pas souvent, de façon directe, comment connaître les autres et interagir efficacement avec eux. Pourtant, ces aptitudes sont reconnues et appréciées dans de nombreuses activités scolaires. Beaucoup de choses qui se passent dans le milieu d'apprentissage scolaire nous obligent à développer et à faire preuve d'habiletés interpersonnelles. Il s'agit de relever le défi en démontrant et en favorisant les habiletés interpersonnelles productives plutôt que les habiletés interpersonnelles infructueuses.

LE DÉVELOPPEMENT INTERPERSONNEL

Le nouveau-né et le jeune enfant

Les bébés humains sont biologiquement préparés à l'interaction sociale tout comme ils le sont à la croissance affective. Dès qu'ils commencent leur vie, ils sont habilement engagés dans des relations interpersonnelles. Par exemple, les nouveau-nés peuvent établir et maintenir le contact optimum des yeux. À partir de leur septième jour, ils peuvent distinguer leur mère des autres par le seul parfum qu'elle dégage. Ils préfèrent la voix humaine à d'autres sons et sont capables de tourner la tête vers le locuteur. À l'âge de douze mois, les bébés ressentent et adoptent les états émotifs de la personne qui s'occupe d'eux.

Évidemment, la capacité interpersonnelle n'est pas une série d'habiletés statiques. Le bébé de trois mois démontre le comportement que doit avoir un bébé de trois mois tout à fait mûr et normalement développé. Il en est de même à

l'âge de deux ans, de dix ans, ou à n'importe quel âge. La capacité interpersonnelle d'une personne peut se mesurer en la comparant au comportement qu'adopte une autre personne du même âge dans les mêmes circonstances. Afin de respecter la compétence de l'enfant, nous devons développer l'habileté de nous voir nous-mêmes comme agissant «avec» l'enfant au lieu de «sur» lui.



L'élève

Le développement interpersonnel de l'enfant, reflet de cet aspect de niveaux successifs de maturité, s'effectue lors de son interaction :

- avec le milieu social;
- dans des situations particulières;
- avec ses parents;
- avec ses enseignants;
- avec ses amis;
- avec ses pairs.

Plusieurs chercheurs ont identifié une variété d'habiletés interpersonnelles, mais il n'existe pas, à l'heure actuelle, un ensemble d'habiletés interpersonnelles unique qui soit défini et sur lequel on soit d'accord. L'exemple qui suit donne une série d'habiletés dont les élèves ont besoin pour être populaires auprès de leurs pairs. Bien sûr, la popularité revêt une importance capitale pour les élèves de tout âge.

Les travaux de recherche n'ont pas vraiment exploré la séquence dans laquelle les habiletés interpersonnelles se développent. Par contre, des études ont été effectuées sur la manière dont les enfants et les adolescents voient les relations avec autrui. La capacité de l'enfant à comprendre les motifs, les sentiments et les intentions d'une autre personne a également fait l'objet de recherche.

À cet égard, la maturité est considérée comme le fait d'avoir surmonté l'égocentrisme.

Aptitudes sociales associées à la popularité

Habiletés et qualités à développer	Description
Pertinence	Être capable d'«interpréter» une situation d'ordre social et d'adopter le comportement qui convient.
Réceptivité	Être réceptif et capable d'appuyer les initiatives sociales d'autrui.
Démarche opportune et mise en situation	Être capable de rythmer la relation : savoir ce que l'on doit dire et quand on doit le dire.
Approches indirectes	Se rendre compte du fait que, très souvent, les relations et les interactions débutent et se maintiennent par des moyens indirects.
Indices de rétroaction	Être sensible aux rétroactions sociales positives et négatives au cours de relations.
Résolution de conflit	Être capable de régler un désaccord sans agression ni violence (verbale ou physique).
Pragmatisme verbal	Compréhension et utilisation efficace du langage de stratégie dans des contextes sociaux.
Mémoire sociale	Rappel et utilisation d'une expérience d'interaction précédente.
Prédiction sociale	Être capable de prévoir les conséquences sociales de ses propres actions ou paroles.
Sensibilité à l'image	Tendance à se présenter aux pairs de façon à être socialement acceptable.
Harmonie affective	Être capable de reconnaître et de renforcer les sentiments actuels chez un camarade.
Stratégies de récupération	Être capable de compenser les erreurs d'ordre social.

Levine, M.D. Developmental Variation and Learning Disorders. Toronto: Educators Publishing Service, Inc. 1987.

Comprendre une autre personne équivaut à se poser les cinq questions suivantes :

- Que voit l'autre personne?
- Que ressent l'autre personne?
- Que pense l'autre personne?
- Quelle est l'intention de l'autre personne?
- Comment est l'autre personne?

Selman a élaboré un modèle de compréhension interpersonnelle qui tient compte de la façon dont les élèves répondent à ces questions. L'élève évolue à travers cinq stades (voir tableau et appendice). Selon cette élaboration, l'élève s'éloigne du soi pour percevoir les relations interpersonnelles d'un autre point de vue. C'est une aptitude en développement selon laquelle il faut se surpasser et voir le monde du point de vue d'une autre personne. Deux habiletés sont requises pour accéder à cette compréhension.

1. Être sensible à l'interaction interpersonnelle - **dans un contexte donné.**

2. Être capable de s'éloigner, d'arrêter le jugement et d'analyser ces interactions - **indépendamment du contexte.**

Il faut parfois dépendre du contexte, réagir sans analyse. Dans d'autres occasions, nous devons nous détacher du contexte afin de relever les éléments marquants. Ces habiletés sont toutes deux essentielles. Avec le temps, les enfants développent ces deux habiletés. Bien entendu, ils ne les développent pas tous de la même façon, ni au même degré.

On a eu tendance à se concentrer sur le développement du sens de soi en tant que séparation du soi des autres. Toutefois, toute croissance s'opère dans le contexte

LES CINQ STADES DE SELMAN

Différents points de vue	Caractéristiques de l'enfant	Groupe d'âge
Égocentrique	Incapable de voir qu'un autre point de vue que le sien puisse exister.	3 à 6 ans
Subjectif	Prend conscience du fait que d'autres personnes peuvent avoir leur propre point de vue et peuvent ainsi interpréter différemment la même situation.	5 à 9 ans
De la pensée autoréflexive	Se rend compte du fait que les autres se posent des questions au sujet de sa façon de penser. Est capable de réfléchir à son comportement et à sa motivation.	7 à 12 ans
Mutuel - ou d'une tierce personne	Est capable de voir tous les intervenants du point de vue d'une tierce personne.	10 à 15 ans
Approfondi ou sociétal	Est conscient de la relativité de son propre point de vue et de celui des groupes sociaux. La plupart d'entre nous ne maîtrisent pas ce stade complètement.	De l'adolescence à l'âge adulte

de nos relations avec autrui - les parents, la famille, les enseignants, les amis, les pairs - par conséquent, il semble logique de voir aussi cette évolution se produire au niveau de la relation même. C'est dans ce sens que les habiletés à entretenir des relations et de les envisager de façon créative sont perçues comme les critères de la maturité.

Les relations se développent lorsque nous faisons preuve de sensibilité les uns envers les autres, et que par la suite, nous apprenons à nous connaître. Nous devons être capables de ressentir ce que les autres ressentent - nous devons avoir de l'empathie. Il faut aussi être sensible et réagir à ce qui se passe dans une relation. Comme nous tous, les élèves sont constamment engagés dans l'interaction interpersonnelle. Nous devons nous sentir assez à l'aise pour nous rapprocher des autres tout comme pour nous en éloigner. Cette capacité de rapprochement et d'éloignement, de même que le besoin de ne pas se sentir accablé ou trop tendu dans un cas comme dans l'autre, est au centre de toutes les interactions.

DANS LE CONTEXTE DE L'ÉCOLE

Nous semblons souvent perdre de vue le fait que les écoles représentent un phénomène social. Le dyade ou relation binaire enseignant-élève n'existe pas; chaque enseignant a un rapport personnel avec chaque élève. Il a également divers rapports avec des groupes d'élèves. Les élèves ont des rapports entre eux et aussi avec les enseignants. Une classe représente par elle-même un système social qui lui est propre. Les relations sociales dans la salle de classe sont très importantes pour la réussite (ou l'absence de réussite) pédagogique. Il doit se développer entre les enseignants et les élèves des «contrats de travail» afin que les tâches s'accomplissent avec souplesse et que la nature des tâches d'enseignement soit comprises. Les relations sociales sont plus faciles à contrôler dans un milieu clinique ou curatif, où il y a moins de personnes, que dans un cadre de salle de classe qui peut contenir jusqu'à quarante personnes. C'est un facteur souvent méconnu, lorsqu'il est question de «ce que les enseignants devraient faire».

L'école présente un contexte de relations interpersonnelles complexe. De plus, les habiletés interpersonnelles et la connaissance y sont rarement communiquées de manière explicite. La salle de classe ne ressemble pas au foyer et chaque classe est différente l'une de l'autre. Chaque enseignant établit ses propres démarches et ses propres attentes. De plus, ces «contrats de travail» sont en général établis de façon indirecte et l'élève doit travailler par déduction, en devinant le contexte implicite de la classe. Ce genre de compréhension qui n'est pas exprimée ouvertement, s'appelle la connaissance tacite. Nous percevons très peu, ou pas du tout, la connaissance tacite, et souvent nous en devenons conscients par l'observation et l'imitation de modèles de comportement, comme par osmose.

C'est précisément la nature tacite des habiletés interpersonnelles et de leur acquisition qui les rend difficile à enseigner - ou même à identifier. Ce manque de connaissance tacite, nous le percevons parfois, au moment même où l'élève démontre une habileté qui ne convient pas à une situation donnée. Par exemple, un élève peut suggérer à toute la classe de travailler en silence pour que le travail soit terminé avant la fin de semaine. Supposons un instant qu'il s'agisse d'élèves du secondaire 7, 8, ou 9 et que cela se passe un vendredi après-midi, où chacun se sent un peu paresseux, et qu'il y a le soir même un concert. Il est possible que cet élève soit entré dans les bonnes grâces de l'enseignant, mais il ne fait aucun doute qu'il ait compromis sa popularité parmi ses camarades de classe. Les enseignants ignorent parfois quelles sont les habiletés qui doivent être enseignées à ce type d'élève. La salle de classe fournit au moins un endroit où l'interaction sociale est réglementée. Il n'en est pas de même des terrains de jeux ou des rendez-vous

dans les centres commerciaux. Ce sont toutes nos actions qui nous engagent et c'est par elles que nous enseignons de manière implicite les habiletés interpersonnelles.

On fait parfois remarquer un manque d'habiletés sociales chez certains élèves. Il est évident que cela contribue à leur échec au niveau scolaire ainsi qu'auprès de leurs camarades. Le problème ne provient pas, cependant, du fait que ces élèves n'agissent pas comme ils le devraient, mais plutôt du fait qu'ils poursuivent activement ce qu'ils ne devraient pas faire. Comparativement aux élèves typiques de la classe moyenne qui réussissent, les enfants qui réussissent moins bien à l'école doivent, en général, redoubler d'effort pour attirer et retenir l'attention des enseignants. Malheureusement, ils utilisent des stratégies que les enseignants trouvent inacceptables. Certains enfants apprennent à comprendre, à interpréter et à suivre la médiation que fournissent les enseignants. D'autres enfants comprennent d'autres modes de médiation et ne profitent pas de l'apport des enseignants (voir la description de l'apprentissage par médiation à la page 34).

Il est important de souligner que ces élèves qui sont socialement inadaptés ne manquent ni d'habiletés, ni d'engagement social. Mais ils adaptent des habiletés qui ne conviennent pas ou qui sont inadmissibles dans un contexte particulier. L'enseignant peut alors servir d'intermédiaire afin de permettre à ces élèves d'acquérir des habiletés que d'autres voient comme étant plus appropriées à un contexte donné. Les enseignants peuvent aider les élèves à choisir les habiletés qui doivent être utilisées dans des contextes qui sont différents.

Compte tenu de la complexité et de la nature tacite de l'interaction interpersonnelle dans la salle de classe, comment les enseignants peuvent-ils s'y prendre? Pour enseigner les habiletés interpersonnelles de façon directe, les enseignants peuvent :

1. être aussi concrets que possible;
2. mettre l'accent sur une habileté en particulier, comme celle de l'écoute active;
3. relier l'information donnée à des actions et des comportements appropriés (l'enseignant en tant que lien);
4. offrir de nombreuses occasions de s'exercer;
5. prévoir les stratégies d'enseignement de façon qu'elles correspondent à la manière dont l'apprenant organise ses connaissances (non pas selon le mode d'organisation d'un adulte spécialiste expérimenté).

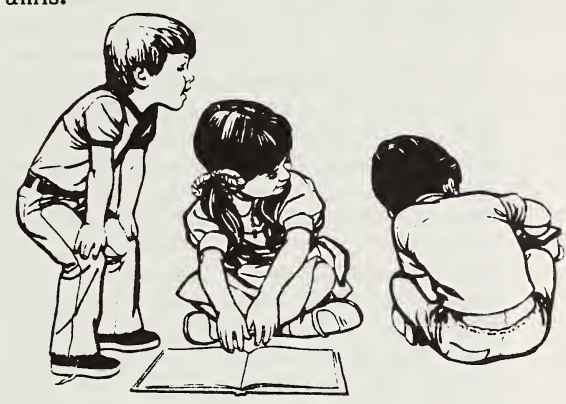
SUJET D'INTÉRÊT : L'INFLUENCE EXERCÉE PAR LES PAIRS

Il est vrai que les enfants apprennent certaines choses de leurs camarades. Ceux-ci aident les enfants à apprendre dans de nombreux domaines : cognitif, affectif et moral ainsi qu'interpersonnel. Il est important, par conséquent, que nous comprenions les avantages tout autant que certains inconvénients de l'interaction entre les pairs.

Même des enfants d'âge préscolaire jouent régulièrement avec leurs semblables. Les jeunes enfants, lorsqu'ils connaissent d'autres enfants, vont jouer avec ceux-ci, plutôt que simplement à côté d'eux. C'est un fait que les enfants de tout âge, après la petite enfance, vont passer beaucoup de temps avec des enfants de leur âge. Ces enfants du même âge partagent très souvent les mêmes habiletés, les mêmes expériences, les mêmes intérêts et le même statut.

Tout comme les adultes, les enfants ont besoin de pouvoir se trouver des amis et de les conserver. Les jeunes enfants aiment jouer et partager leurs jouets avec de petits amis. En grandissant, les enfants veulent partager leurs pensées et leurs sentiments. La loyauté devient une qualité importante chez les amis. Lors-

qu'ils grandissent, les élèves reconnaissent l'interdépendance et l'entraide entre amis.



Dans notre société, les enfants à partir d'un jeune âge constatent la différence entre leurs semblables et les adultes. D'habitude, ils s'attendent à jouer avec leurs semblables, mais à recevoir de l'aide de la part des adultes. En grandissant, les enfants développent leurs habiletés et les déploient dans leurs interactions avec leurs pairs, devenant généralement plus positifs et plus coopératifs. Les enfants se forgent des moyens d'accès aux jeux des autres enfants. Ils mettent aussi au point des méthodes qui leur permettent d'exclure certains enfants qui aimeraient participer à leurs jeux.

Déjà, à l'âge de six ans, un enfant qui n'a pas acquis une compétence interpersonnelle minimale court un risque. Il est plus probable que cet enfant abandonne l'école, et qu'il éprouve des difficultés plus tard dans la vie.

Au cours des années à l'école élémentaire les enfants perfectionnent leurs habiletés interpersonnelles. Ils deviennent plus aptes à utiliser des habiletés différentes, dans des cadres différents, avec des personnes ou des tâches différentes.

Lorsque s'épanouit l'adolescence, souvent les pairs sont perçus comme exerçant une mauvaise influence. L'influence des amis est alors au cœur du problème de cette pression exercée par les pairs. Souvent, les enseignants ou les parents en parlent comme s'il s'agissait d'une force unique - comme si un groupe de jeunes faisait pression sur un élève en particulier pour lui faire faire une chose malsaine, comme par exemple, fumer.

Cependant, les pressions que subissent les adolescents proviennent de nombreuses sources. Parmi celles-ci : les parents, les pairs, les médias et enfin eux-mêmes. En réalité, les pressions exercées par les pairs sont dans une grande mesure engendrées par l'élève lui-même, c'est-à-dire que la manière dont l'élève perçoit la situation est ce qui détermine ce que l'élève ressent. Une jeune fille qui est persuadée que les autres ne la trouvent pas belle se sentira alors obligée de veiller particulièrement à sa façon de s'habiller et à son maquillage.

La pression exercée par les pairs est donc un mélange complexe de pressions indirectes. Au milieu de leurs semblables, les jeunes veulent se présenter de plusieurs manières. Par exemple, ils peuvent vouloir paraître indépendants, mûrs ou adultes, vouloir gagner de l'estime ou bien paraître s'amuser.

Afin de paraître indépendants, les élèves ressentent le besoin d'être différents. Il arrive parfois que les élèves se révoltent. Par mégarde, les écoles peuvent faire partie de ce jeu de pression et du désir d'estime de l'adolescent; par exemple, lorsque des élèves sont pointés du doigt à cause d'une conduite indisciplinée. Même s'ils ont à subir une punition, celle-ci peut s'avérer valable si elle se transforme en estime de la part des camarades.

La pression qui fait que les élèves veulent avoir l'air adulte et donner l'impression de s'amuser peut être la cause de comportements négatifs. Ils veulent paraître plus âgés parce que cela représente, à leurs yeux, l'accès à divers privilèges. Les adolescents ne se concentrent pas toujours sur les responsabilités qui sont associées à divers privilèges.

Le désir de maturité des élèves ne provient pas uniquement des pressions exercées par leurs camarades. Les écoles aussi peuvent renforcer cette situation en encourageant les élèves à «agir en adulte». Par ailleurs, certains parents qui exigent que leurs enfants agissent d'une manière responsable peuvent aussi exercer une trop grande pression sur leurs enfants.

En plus des pressions exercées par les pairs, les jeunes adolescents subissent d'autres influences. On peut admettre que les parents et les médias exercent aussi une forte influence qui va même jusqu'à la pression. En général, cependant, les élèves sont d'accord avec leurs parents sur les principes moraux fondamentaux. Les conflits apparaissent à propos de questions sociales banales (comme les goûts en musique). Lorsque les parents et les camarades sont d'accord sur une chose, il est probable que l'élève le sera également. Dans le cas où, soit les parents, soit les camarades se mettent d'accord sur une chose, l'élève sera modérément enclin à être d'accord mais pas au même degré que lorsque les deux groupes de pression approuvent entièrement la chose.

Afin d'aider les élèves à affronter la pression des pairs, nous devons les aider au niveau de certaines habiletés générales. Les élèves doivent acquérir une certaine prise de conscience introspective qui leur permette de reconnaître les types de pression et leur provenance. Il est utile de pouvoir critiquer les attentes des pairs sans en craindre les conséquences. Si les pressions causées par les pairs sont en général engendrées par l'élève lui-même, il s'en suit que ces pressions peuvent aussi être dirigées par lui-même. Naturellement, les élèves doivent aussi posséder suffisamment de connaissances exactes afin de se faire une idée précise des risques et des avantages d'une situation. La connaissance ne suffit pas à elle seule, mais elle est une composante essentielle à la neutralisation de la pression sociale. Les adultes, par leurs attitudes et leurs valeurs, doivent encourager le sentiment d'indépendance chez les élèves.

Les habiletés, la connaissance et la prise de conscience réflexive qui sont nécessaires au contrôle de la pression des pairs sont difficiles à acquérir. La prise de conscience réflexive est une activité d'ordre supérieur de la pensée. Nous devons inculquer à nos élèves les habiletés qui mènent à l'indépendance; elles ne s'acquièrent pas par des événements fortuits. Il suffit de penser au nombre d'adultes qui succombent à la pression des pairs dans certaines situations.

LE DOMAINE MORAL

Il ne fait aucun doute que le développement du jugement moral chez l'enfant et la manière d'y parvenir revêtent une grande importance. Ce sujet suscite de nombreuses discussions. Développer le sens moral, c'est devenir une bonne personne, qu'il s'agisse de la morale enseignée à la maison, à l'école ou dans une institution religieuse. Nous désirons, en tant qu'adultes, toutes sortes de choses pour nos enfants : nous voulons peut-être qu'ils soient intelligents, artistiques, ou populaires.

> Pourtant, s'ils ne possèdent pas ces qualités, ils sont tout autant des personnes, tout autant des humains. Il en est tout autrement s'ils ne sont pas de bonnes et honnêtes personnes. Dans ce cas, ils ne font que piètre figure en tant que personnes. Leur humanité est amoindrie. (Traduction)
>
> Lickona, 1983.

Il ne suffit pas d'être «gentil» pour être une bonne personne. Il ne s'agit pas non plus d'être mou, d'avoir la larme à l'œil, ou de se faire bousculer par les autres. Certains disent que le sens moral s'attrappe comme un rhume. Mais, s'il est vrai que l'on apprend le comportement moral en observant les autres agir moralement, l'éducation morale est bien plus qu'un apprentissage par osmose. Par notre interaction avec les enfants, nous agissons sur leur développement moral. Nous devenons des modèles et des médiateurs dans des questions d'ordre moral. Lorsque nos actes ne correspondent pas à nos paroles, les enfants remarquent l'incongruité. Il est bien difficile d'inculquer à nos enfants le respect des règles, si pour des raisons pratiques, nous stationnons la voiture dans un emplacement réservé aux personnes handicapées ou nous ignorons un feu jaune, ou encore, négligeons de faire un arrêt.

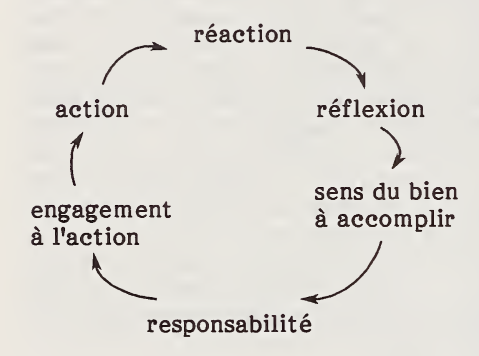
Il est bon de faire la distinction entre ce qui est convenable et ce qui est moral. Les enfants, dès l'âge de trois ans, peuvent déjà faire cette distinction. Les conventions que nous partageons déterminent ce qui est convenable. Les membres d'un système social, les personnes dans une école ou dans un groupe social s'entendent sur un ensemble de conventions. Celles-ci sont importantes mais elles sont également arbitraires. Ces conventions ne sont pas par nature bonnes ou mauvaises et elles sont appelées à changer en temps et lieu. Par exemple, le port des jeans à l'école peut être permis ou défendu. Dans certaines écoles, il est normal de porter un uniforme scolaire alors que dans d'autres on peut porter des vêtements de tous les jours. (Voir le tableau sur les stades de développement de la pensée relativement aux conventions.)

D'un autre côté, ce qui représente un comportement moral est déterminé par des facteurs reliés aux actions mêmes. Le comportement moral est inhérent aux relations sociales. Il n'est pas moral de faire du mal aux autres, de ne pas respecter les droits d'autrui, et de manquer de respect envers les autres quotidiennement et délibérément. Les préceptes moraux sont universels et inchangeables. Les transgressions morales sont mauvaises et on doit les traiter avec sérieux. C'est ainsi qu'un jeune enfant, par exemple, considérera que de frapper et de subtiliser, c'est mal. L'adulte, quant à lui, verra le fait de frapper un assaillant en légitime défense comme étant moralement admissible. Les adultes peuvent comprendre plus facilement les conséquences et les limites d'un contexte sur les considérations d'ordre moral. Ils sont capables de comprendre quels sont les principes moraux fondamentaux et de

quelle manière ils agissent sur les décisions.

Le domaine de la morale consiste en une interaction de domaines : c'est le point de rencontre des domaines affectif et interpersonnel avec le domaine cognitif tel que manifesté à travers nos actions.

La meilleure façon de décrire le domaine de la morale c'est sous forme d'un cycle événementiel :



Ce cycle se répète plusieurs fois et chacune des actions sera probablement conforme à des actions et à des croyances antérieures.

Le sens moral dépasse la simple perception de la nécessité d'une décision morale vis-à-vis d'une situation. Il ne suffit pas de savoir qu'une personne peut s'acquitter efficacement d'un problème. Le sens moral engage la responsabilité d'agir ou d'éviter de mal agir de la personne. Il ne suffit pas de laisser aux autres la tâche de résoudre le dilemme. Des personnages comme Mahatma Gandhi et Mère Thérèsa l'ont bien démontré par leur dévouement désintéressé. Mais dans la vie quotidienne, l'enseignant qui consacre du temps après les heures de travail pour aider un élève, ou pour des activités parascolaires, le fait aussi. De son côté, un élève qui consacre du temps à étudier avec un camarade ayant besoin d'aide fait preuve d'un comportement moral.

La plus grande partie de la recherche dans le domaine du développement moral ou de l'éthique est orientée vers un aspect de la morale, notamment le raisonnement moral. Lawrence Kohlberg est le mieux connu parmi les théoriciens du raisonnement moral. Il proposa une séquence de trois niveaux dont chacun est divisé en deux stades (voir tableau). Les niveaux, d'après Kohlberg, présentent une transition de l'intérêt personnel à l'intérêt social. Une personne peut aussi faire une autre transition, prenant premièrement en considération la société ambiante telle qu'elle est, pour ensuite considérer les principes sociaux plus vastes. Selon Kohlberg, la justice est au cœur du principe moral.

Les stades du raisonnement moral de Kohlberg traitent de la pensée au sujet de la morale plutôt que de l'action morale. Comme nous pouvons tous le constater, il peut y avoir un écart entre ce que les gens croient (ou disent croire) et ce qu'ils font en réalité. Nous savons que nous devons aider les autres, mais combien de fois ne sommes-nous pas «trop occupés» pour le faire? Il est possible, par ailleurs, que la séquence de Kohlberg ne reflète pas toutes les cultures. Il est clairement établi que la séquence de Kohlberg, qui repose sur des données recueillies auprès de personnes du sexe masculin, ne reflète pas tout à fait les expériences de tout le monde.

Les femmes, par exemple, bien qu'elles comprennent et utilisent le principe de la justice, sont portées à privilégier le principe de la sollicitude. Elles envisagent les questions d'ordre moral sous l'aspect de la sollicitude et de la responsabilité dans les relations. Les femmes et les filles cherchent à établir et à garder l'harmonie dans les relations, tout en étant justicières.

En examinant le développement du sens moral, nous avons parlé du raisonnement moral. Le développement de l'acte moral est une question bien plus complexe.

Le chapitre qui traite du contexte de la salle de classe nous donne quelques moyens d'aborder cette question.

LE DÉVELOPPEMENT MORAL

Le jeune enfant et l'élève

Étant donné que le développement moral est en partie une interaction entre les domaines affectif, interpersonnel et cognitif, c'est le développement de l'enfant dans ces domaines qui, jusqu'à un certain point, permettra le début du développement moral chez l'enfant. Le sens moral ne se développe pas de façon automatique. Il dépasse l'apprentissage implicite des règles et des conventions sociales.

Les jeunes enfants s'en tiennent au présent. Ils ne se rendent pas tout à fait compte du fait que ce qui se passe actuellement peut influer sur leur vie future. Ils n'ont donc aucune idée des conséquences futures que tout choix entraîne. Ils peuvent ignorer d'autres façons de résoudre un problème parce qu'ils ne peuvent envisager aucune autre conduite à suivre. On ne peut exiger d'un enfant qu'il se rappelle une situation ou une autre conduite à suivre et les conséquences diverses que ces moyens entraînent. À cause de leur orientation vers le «ici et maintenant», ils ne peuvent imaginer ne serait-ce qu'une seule conséquence d'une conduite adoptée maintenant. Toutefois, les enfants peuvent faire le rapprochement entre ce qu'ils ont fait et ce qui est arrivé par la suite. Ils sont alors en mesure de relier à cette expérience le sentiment qu'ils ont éprouvé. Ce souvenir de l'action, de la conséquence et du sentiment peut aider à développer leur raisonnement.

Les stades du développement moral de Kohlberg

Niveau I	Prémoral	
	1er stade	Obéissance aux règles afin d'éviter la punition.
	2e stade	Conformisme afin d'obtenir des faveurs, d'être récompensé.
Niveau II	Moralité de conformisme au rôle conventionnel	
	3e stade	Conformisme afin d'éviter la désapprobation ou le mécontentement des autres.
	4e stade	Conformisme afin d'éviter la réprimande de la part d'une autorité reconnue et la culpabilité qui en résulte.
Niveau III	Moralité de principes moraux acceptés par soi	
	5e stade	Conformisme afin de garder le respect du spectateur impartial qui juge selon les critères du bien-être collectif.
	6e stade	Conformisme afin d'éviter son auto-condamnation; définition des principes qui rendent les ententes le plus justes possible.

Le développement approprié des émotions complexes, comme l'empathie et la capacité de réfléchir à des interactions sociales, est tout aussi important que le développement cognitif. Sans cela, un enfant ne pourrait reconnaître une question d'ordre moral. Une action dépourvue d'empathie ou de réflexion peut ne pas aboutir à un résultat désiré. Dans le cas d'un très jeune enfant, il se peut qu'il soit incapable de reconnaître que s'il refuse d'accepter qu'un autre enfant se joigne à son jeu, cela puisse être un acte qui fasse mal. C'est lorsque les enfants se sont fait du mal les uns les autres qu'ils vivent des expériences concrètes dont les conséquences sont réelles. C'est alors que l'on peut les faire réfléchir, possiblement au moyen de la discussion. Quand ils sont plus grands, cette capacité de réflexion peut leur permettre de voir et d'envisager les questions d'ordre moral d'une manière plus indépendante et plus raisonnée.

Selon Kohlberg, il est typique que les enfants de moins de neuf ans ne comprennent pas les règles et les attentes de la société. Ils voient uniquement leur intérêt et leurs avantages personnels. Il s'agit du niveau préconventionnel. Le très jeune enfant obéit afin d'éviter une punition. Il évite, par exemple, de voler afin d'éviter une punition. Plus tard, il est gentil envers les autres afin qu'ils agissent de la même façon envers lui. Un enfant peut vouloir inviter d'autres enfants à sa fête d'anniversaire dans le but de se faire inviter à son tour en pareille occasion et prochainement.



Les travaux de Carol Gilligan au sujet des filles laissent entrevoir d'autres orientations dans le développement moral féminin. La séquence relative à l'éthique de la sollicitude chez la fille commence en mettant l'accent sur l'importance de s'occuper de soi afin d'assurer sa survie. Cela peut ressembler au premier stade de Kohlberg perçu d'un autre point de vue ou fondé sur un principe différent.

L'adolescent et l'adulte

D'après Kohlberg, la plupart des adolescents et des adultes se trouvent au niveau conventionnel. À ce point, les personnes veulent être à la hauteur des attentes du groupe social. Bien se comporter, être un bon garçon ou une bonne fille, nous mérite des accolades. Les élèves observent la loi parce que c'est la loi et que c'est aussi le consensus social. On ne doit pas voler pour maintenir l'ordre social.

Du point de vue de Gilligan, les femmes acquièrent une nouvelle compréhension du rapport entre elles et les autres. C'est ce qui est perçu comme la notion de responsabilité. Il est bon de s'occuper des autres, en particulier de ceux qui sont dépendants. Par exemple, une fille peut se préoccuper d'une camarade qui est moins populaire qu'elle.

Très peu de personnes, d'après l'échelle de Kohlberg, atteignent le niveau postconventionnel. Les personnes à ce niveau commencent à raisonner à partir de principes moraux universels. Ils acquièrent l'autonomie dans leur raisonnement, c'est-à-dire qu'ils arrivent à résoudre indépendamment des dilemmes au lieu de se fier au consensus général. À ce stade, une personne tiendra compte, en cas de vol, de la violation des droits de l'autre.

Dans la séquence de Gilligan, le souci de s'occuper de l'autre à ses propres dépens crée certaines difficultés. Du fait que les femmes ont le sentiment qu'il s'agit d'un principe librement choisi, le problème est éliminé. Une femme, par exemple, se consacrera du temps de façon à

être plus détendue auprès de ses enfants et de son mari.

Il est peu probable que ces deux stades fonctionnent de manière totalement isolée chez l'homme et chez la femme. Il n'y a aucun doute que les femmes comprennent et adoptent les principes de justice et que les hommes comprennent et adoptent une éthique de sollicitude. Afin de faire la lumière sur une question, il peut s'avérer utile de connaître quel principe la personne privilégie dans un cas particulier.

Dans ce chapitre, nous avons présenté deux théoriciens. Il se peut que dans la compréhension de la morale, divers groupes culturels s'appuient sur différents principes d'éthique. Il est bon de se rappeler que la morale ne débute ni ne prend fin avec le raisonnement moral. La morale doit aussi inclure le comportement moral.

DANS LE CONTEXTE DE L'ÉCOLE

Lorsque nous envisageons le développement moral à l'école, il ne faut pas oublier de faire une distinction entre deux choses. Il faut distinguer entre les situations qui sont des questions de conventions et celles qui sont d'ordre moral. Il est important de répondre aux élèves de façon pertinente à ces champs d'application, qu'il s'agisse de conventions ou de morale.

Les élèves du niveau secondaire premier cycle qui présentent un comportement perturbateur peuvent voir l'aspect arbitraire dans les conventions sociales et les percevoir de façon négative. Lorsqu'ils sont prêts à appuyer le système social des conventions, ils présentent un comportement beaucoup moins perturbateur. Pour aider ces élèves perturbateurs, il est à conseiller d'attirer leur attention sur le besoin d'un système de conventions que l'on partage en dépit de leur caractère arbitraire. Cela ne servirait à rien de se faire moralisateur au sujet de toutes les transgressions en plaçant au même degré le vol, la bagarre et les dérogations au code vestimentaire.

Les enseignants comprennent intuitivement la différence entre les questions d'ordre moral et celles des conventions. Ils opteront souvent de répondre aux transgressions des élèves de façon différenciée; tout dépend s'il s'agit de transgression d'ordre moral ou d'ordre conventionnel. Par exemple, lorsqu'un enfant donne des coups à un autre, il fera appel à la douleur ressentie par l'autre enfant (la morale). Une réaction typique de l'enseignant serait de dire : «Eh, s'il te frappait, comment te sentirais-tu?» Par ailleurs, dans le cas d'un enfant qui élève trop la voix pour s'exprimer, on peut recourir à la règle à observer dans la salle de classe : «Parle moins fort, ou plus bas.» Dans ce cas, l'enseignant fait appel aux conventions.

Une distinction qui pourrait s'avérer utile aux enseignants est celle de garder à l'esprit que les élèves peuvent privilégier différents principes moraux dans des situations différentes. Les filles, par exemple, peuvent ne pas agir en fonction de la sincérité ou de la justice comme principe moral central. Elles peuvent aussi chercher à maintenir une relation sociale en la considérant comme un point important dans une discussion, plutôt que de favoriser le comportement dans une salle de classe.

Ce genre de conflit s'est déjà présenté dans une école. Une infraction aux règlements avait été sanctionnée par le refus de permission de participer au bal organisé à l'école. Alors que les élèves ont dans l'ensemble accepté le verdict au cours de l'année, les filles expulsées de ce dernier bal de l'année ont protesté vivement. Le directeur de l'école ne comprenait pas ces récriminations soudaines. Il s'est rendu compte, par la suite, que le caractère spécial que cette danse revêt pour les élèves lui avait complètement échappé. En effet, les filles se voyaient privées de la compagnie de leurs amis (et «petits amis»).

Les changements majeurs dans les concepts socio-conventionnels (NUCCI)

Âge approximatif	
6-7	1. Les conventions constituent l'uniformité sociale. Les conventions sont perçues comme constituant le caractère uniforme du comportement. Les conventions ne sont pas conçues en tant que constituantes de la structure ou de la fonction de l'interaction sociale. L'uniformité des conventions constitue ce qui est supposé exister. Les conventions sont maintenues afin d'éviter l'infraction à l'uniformité empirique.
8-9	2. La négation des conventions constitue l'uniformité sociale. L'uniformité empirique n'est pas une base suffisante pour assurer le maintien des conventions. Les actes conventionnels sont considérés comme étant arbitraires. Les conventions ne sont pas conçues en tant que constituantes de la structure ou de la fonction de l'interaction sociale.
10-11	3. Les conventions en tant qu'affirmation du système de règles; début de la conception concrète du système social. Les conventions sont perçues comme étant arbitraires et changeantes. La pratique des conventions est fondée sur des règles concrètes et des attentes de la part des autorités. La conception des actes conventionnels n'est pas coordonnée à la conception des règles.
12-13	4. La négation des conventions en tant que constituantes du système de règles. Les conventions sont dès lors perçues comme étant arbitraires et changeantes peu importe la règle. L'évaluation de la règle concernant l'acte conventionnel est coordonnée à l'évaluation de l'acte. Les conventions «ne sont que» des attentes sociales.
14-16	5. Les conventions telles que transmises par la médiation du système social. Apparition de concepts systématiques de la structure sociale. Les conventions en tant que réglementation normative du système comprenant l'uniformité, des rôles fixes et une organisation de hiérarchie statique.
17-18	6. La négation des conventions en tant que normes de la société. Les conventions sont perçues comme normes codifiées de la société. L'uniformité des conventions n'est pas vue comme étant une fonction du maintien du système social. Les conventions «ne sont que» des normes de la société qui existent à cause de l'usage admis.
18-25	7. Les conventions en tant qu'interactions sociales coordonnées. Les conventions sont perçues en tant qu'uniformités qui réussissent à coordonner les interactions sociales. Le partage des connaissances sous forme de conventions entre les membres de groupes sociaux favorise l'interaction et le fonctionnement du système.

Ces jeunes filles, en s'appuyant sur le principe de sollicitude envers les autres, considéraient la punition comme majeure. Le directeur, de son côté, en s'appuyant sur le principe de la justice, voyait cette punition comme mineure. Par conséquent, les jeunes filles seulement (et non le directeur) pensaient que cette punition était beaucoup trop sévère pour l'infraction commise.

Depuis toujours, l'approche fondamentale de l'éducation morale a compté deux aspects. Tout d'abord, les idéaux, les attitudes, les valeurs et les comportements souhaitables étaient énoncés. Ensuite, ceux-ci étaient inculqués aux élèves par l'exhortation et l'exemple. Les quatre stratégies d'enseignement suivantes représentent ce genre d'éducation, à savoir :

1. les préceptes : utilisation de dictons ou de proverbes visant à promouvoir une valeur ou un comportement. Exemple : «Les petits ruisseaux font les grandes rivières» incite à l'économie;

2. les exemples : utilisation d'histoires ou d'exemples qui démontrent les comportements souhaitables. Démontrer que le travail et les actions de Wayne Gretzky en faveur des déficients mentaux encouragent la responsabilité sociale;

3. les rituels : par la répétition d'une cérémonie ou d'un rituel, tel le salut du drapeau, on vise à promouvoir le patriotisme;

4. le milieu social : recréer les événements sur une petite échelle afin que les élèves puissent les vivre dans l'ambiance de l'école. Un exemple approprié est celui de la formation d'un gouvernement par les élèves comme moyen d'encourager leur participation ultérieure à la vie sociale en tant qu'adultes.

Cette approche convient très bien au sein d'une société stable. Mais les élèves vivant dans une société pluraliste et en mutation doivent aussi acquérir l'aptitude à réfléchir à des valeurs conflictuelles et être capables d'analyser en vue de résoudre ces conflits. Ces quatre techniques, bien qu'elles puissent et doivent encore être utilisées, ne suffisent cependant pas à elles seules.

L'école dispose d'au moins deux autres moyens pour aider les élèves à développer un bon sens moral. Tout d'abord, les élèves apprennent en observant le comportement moral adulte. Les enseignants, tout comme les parents et les adultes dans la société, servent de modèles aux élèves. De même que dans l'enseignement des habiletés interpersonnelles, l'observation des actions morales des autres contribue grandement à l'apprentissage du comportement moral.

L'autre moyen dont dispose l'école est d'aider les élèves à interpréter et à évaluer les positions morales opposées qui s'offrent à eux. Cela pourrait et devrait se faire par l'intermédiaire du programme régulier dans toutes les classes. Il ne suffit pas d'attendre le cours d'éthique de la 8e année; c'est la responsabilité de tous les enseignants. Lors des exercices en classe, les élèves peuvent découvrir la façon dont les comportements spécifiques démontrent des valeurs spécifiques. À cet effet, les directives suivantes peuvent s'avérer utiles :

- les élèves atteignent un niveau de raisonnement social et moral plus élevé lorsqu'on leur permet d'interagir avec leurs pairs afin de comprendre les événements d'ordre social et moral qui leur sont réels... les événements auxquels ils doivent s'adapter individuellement (contrairement aux problèmes que les adultes trouvent importants);

- il est essentiel de susciter des discussions franches. De tels échanges aident à comprendre que le développement moral n'est pas simplement un processus d'apprentissage de règles et de valeurs sociales, mais une évolution graduelle qui permet aux élèves de

modifier leur compréhension de la morale au moyen de la réflexion et des actions. À cet égard, il faut encourager la discussion à propos de dilemmes qui se présentent et de choix que toute personne est appelée à faire;

- le développement moral de l'élève est facilité lorsque les règles à observer et les marches à suivre dans une salle de classe sont connues, maintenues et appliquées uniformément. Elles doivent également être modérées et négociables. Des méthodes d'apprentissage et des structures de buts communs favorisent l'évolution aux niveaux scolaire et moral;

- dans les questions d'ordre moral, il vaut mieux réagir aux effets ou aux conséquences d'une transgression morale plutôt que d'y rattacher la désobéissance aux règles ou un manquement aux conventions sociales;

- lorsque les élèves ne semblent pas réussir en tant qu'agents moraux, il se peut que les adultes doivent veiller à leur présenter plus de possibilités où ils (les élèves) pourront exercer leur jugement moral.

SUJET D'INTÉRÊT : LA FORMATION DES STÉRÉOTYPES

Les enseignants sont en présence d'une grande diversité d'élèves dans leurs salles de classe. Ils s'efforcent d'agir de façon équitable avec chacun d'eux tout comme chacun de nous souhaite être traité équitablement par la société. Il arrive cependant que des stéréotypes entravent le traitement équitable et que le préjugé qui amène le stéréotype se reflète sur le domaine moral.

Le stéréotype est une sorte d'image trop simplifiée d'une personne ou d'un groupe de personnes et qui est généralement fondée sur des traits apparents comme la race, les antécédents culturels, la religion ou le sexe.

Dans leur tendre enfance, même dès l'âge de deux ans, les enfants développent des stéréotypes. Ils joueront ensemble en amis jusqu'à ce qu'ils commencent à former des stéréotypes.

Les stéréotypes sont en général transmis par les parents, les enseignants, les médias, les livres d'enfants et les interactions entre les pairs. Aussi subtiles que puissent être les influences ou les situations contextuelles, elles peuvent contribuer à la formation de stéréotypes vis-à-vis de groupes. Les blagues ou plaisanteries sont un exemple d'influence subtile dans un contexte particulier.

Ce que nous comprenons le mieux, c'est la manière dont se forment les stéréotypes de rôles propres au sexe. Toutefois, nous comprenons moins clairement comment se forment d'autres genres de stéréotypes chez les enfants.

Durant les premières années d'école, les garçons et les filles ont tendance à traiter ceux et celles de leur sexe positivement et ceux et celles de l'autre sexe négativement. Ils feront l'éloge de garçons qui réussissent en mathématiques et de filles qui réussissent en lecture. Les garçons qui lisent bien et les filles douées en mathématiques ne seront pas aussi bien vus de leurs pairs.

Évidemment, les parents exercent une grande influence sur leurs enfants. Si le comportement des parents est moins stéréotypé, il en sera de même pour les enfants. En particulier, les aspirations, les activités et les intérêts des filles seront plus équilibrés, englobant à la fois des éléments de l'échelle typiquement masculine ou féminine si les mères sont des femmes de carrière ou si elles travaillent à l'extérieur du foyer.

Plusieurs soutiennent que l'école élémentaire convient davantage aux filles qu'aux garçons. En général, les filles aiment mieux l'école élémentaire que les garçons, dont la nature agressive peut

être vue comme étant perturbatrice. Au cours de ces premières années, les filles réussissent bien, reçoivent plus d'éloges pour le travail accompli et reçoivent moins d'attention lorsqu'elles perturbent l'harmonie de la classe.



Même si les filles sont moins réprimandées que les garçons, la réaction négative qu'elles reçoivent se rattache à l'exactitude et à la qualité intellectuelle de leur travail. On dit aux garçons qu'ils ne travaillent pas assez fort. Ils apprennent donc que le succès est lié à un effort plus concerté. Les filles, par contre, attribuent leur échec scolaire au manque d'aptitude. Ces raisonnements ont une signification profonde. Les garçons apprennent à s'appliquer davantage ou bien à ignorer la critique face à l'échec. Les filles apprennent à douter d'elles-mêmes et à abandonner. Au niveau secondaire les filles apprennent à contourner les cours «difficiles» afin de se soustraire à l'échec.

De sérieux changements physiques interviennent au cours des premières années de l'adolescence. Où les enfants des classes élémentaires plus avancées ont une attitude plus flexible vis-à-vis des rôles propres au sexe, les adolescents deviennent plutôt intransigeants quant à leur rôle particulier. Par exemple, la plupart des adolescents âgés de 14 ans reconnaissent que les rôles masculin/féminin sont généralement définis par la société. Ces mêmes adolescents affirment par contre que les élèves doivent se conformer aux stéréotypes des rôles propres au sexe. Vers la fin de l'adolescence (17 ans), les élèves parviennent à nouveau à développer une plus grande flexibilité vis-à-vis des rôles et des identités propres au sexe.

Une société en mutation exige une flexibilité croissante. C'est avantageux pour l'individu de posséder une grande variété d'habiletés, d'aptitudes, d'intérêts et de comportements. Les élèves de 8, 12 et 17 ou 18 ans soulignent l'importance de pouvoir agir selon le choix et l'intérêt personnel plutôt qu'en conformité aux rôles propres au sexe. C'est à cet âge qu'il est crucial d'élargir la gamme des choix accessibles à tous les élèves. Les stéréotypes limitent trop souvent les options.

Il en est de même des stéréotypes selon la race, les groupes culturels, la religion ou les traits physiques car ils peuvent tous limiter le potentiel de l'individu. La médiation qui façonne les attitudes des enfants peut être très subtile. Bien que nous ne voulions peut-être pas consciemment inculquer ces attitudes chez les enfants, l'exemple, le modèle que nous leur offrons à travers nos règlements et notre médiation verbale créent une influence déterminante.



UN ENSEIGNEMENT VISANT LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF, INTERPERSONNEL ET MORAL

Il existe quatre moyens importants de faciliter chez l'élève le développement affectif, interpersonnel et moral :

1. l'apprentissage par imitation, le mimétisme;

2. l'apprentissage par médiation;

3. l'enseignement didactique (direct et indirect);

4. l'apprentissage par expérience.

1. L'apprentissage par le mimétisme

Les adultes servent de modèles ou d'exemples personnels aux enfants et aux élèves. En observant la conformité des paroles aux actes des adultes, les enfants imitent et apprennent implicitement à faire face aux émotions, aux autres personnes et aux questions d'ordre moral.

Les élèves utiliseront comme modèles ceux qui les aident et les contrôlent : les parents, les pairs, les élèves plus âgés, les enseignants et les autres adultes. Les modèles importants seront ceux qui semblent plus compétents ou qui occupent un rang social plus élevé, d'autant plus si ces personnes se sont intéressées à l'élève. Lorsque plusieurs modèles démontrent un certain comportement et qu'ils en sont récompensés, il est fort probable que ce modèle sera imité. Les élèves seront plus portés à imiter un certain comportement s'ils constatent que les modèles sont des personnes semblables à eux et si le comportement modèle est caractéristique du groupe auquel ils appartiennent. En fonction de ces caractéristiques, les enseignants sont et peuvent devenir des modèles très efficaces.

Les modèles positifs projettent des sentiments que les individus aimeraient éprouver. C'est l'une des façons dont les attitudes se forment.

2. L'apprentissage par médiation

En plus de l'apprentissage direct par l'interaction et le mimétisme inconscient, les élèves apprennent par la médiation ou par l'intermédiaire de leurs parents ou de leurs pairs, d'autres adultes ou de pairs plus expérimentés et plus habiles qu'eux. Dans ce sens, la médiation se rattache à ce qui est dit ou ce qui est montré de façon délibérée. Il s'agit de l'interprétation par l'adulte ou par le pair du contexte physique ou social pour l'élève. Cette personne choisit, forme, organise et interprète les événements, les choses, et d'autres réponses d'élèves, expressément pour l'élève.

Les enfants dès l'âge de trois ans et même plus tôt posent une multitude de questions. Ils demandent la signification des mots ou pourquoi telle personne a fait telle chose. Ils cherchent à découvrir certaines choses qui ne leur sont pas familières ou à savoir pourquoi un acte est juste et un autre ne l'est pas. La façon dont les parents et les enseignants répondront à ces questions influencera l'apprentissage des élèves et leurs attitudes envers l'apprentissage. Ces réponses influent sur la manière dont les enfants posent des questions et y répondent; ce processus déterminera si l'élève continuera ou non à poser d'autres questions.

Dans l'exemple suivant nous voyons les différentes manières dont les parents peuvent servir d'intermédiaire dans une situation. Une fillette de huit ans a réussi à sortir des pièces de monnaie d'une tirelire par la fente qui sert d'habitude à y introduire de la monnaie. Son père lui demande comment elle a pu sortir les pièces puisque la tirelire est

difficile à ouvrir. La petite fille lui répond que lorsqu'elle n'arrivait pas à l'ouvrir, elle s'est souvenue que les pièces avaient été introduites par la fente, et que, par conséquent, elles devaient également en sortir.

Mais, quel commentaire fera le père? Dira-t-il que c'est une bonne déduction, puisqu'elle a démontré la réversibilité des opérations (ex. : ce qui entre doit sortir); lui dira-t-il de demander de l'aide la prochaine fois pour arriver à sortir la monnaie de la «bonne» façon? Ou peut-être se fâchera-t-il parce qu'elle n'a pas laissé les cents dans la tirelire? Expliquera-t-il que l'argent devrait être économisé encore plus longtemps? Par l'un ou l'autre des deux premiers commentaires, le père en ferait une question d'intelligence, et ce, de deux manières très différentes. Les troisième et quatrième commentaires en feront une question d'économie, une fois de plus, de deux manières opposées. Ce que le père choisit de dire en pareille circonstance apprend à l'enfant à interpréter le monde qui l'entoure.

En milieu scolaire, les enseignants ont des occasions semblables où ils peuvent aider les élèves à comprendre les choses qui se passent autour d'eux. À l'école élémentaire, quelle serait la réaction de l'enseignant devant la peine de l'élève qui vient de voir un chat se faire blesser par une automobile en face de l'école? Comment peut-on, à l'école secondaire, aider les élèves à comprendre que l'un des élèves a été blessé dans un accident? Ou bien comment le personnel enseignant partage-t-il la fierté et la joie de l'élève qui a gagné un tournoi, que ce soit scolaire ou sportif?

3. L'enseignement didactique

a) Direct

De nombreux programmes permettent d'enseigner directement en fonction du développement affectif, des aptitudes interpersonnelles et du développement moral. Les matières de ces programmes comprennent les connaissances, les aptitudes et les attitudes se rapportant à ces domaines. Souvent, les programmes «d'habiletés affectives» cherchent en réalité à enseigner des aptitudes interpersonnelles telles que l'écoute active ou emphatique. Plusieurs programmes réguliers, parmi lesquels on remarque en particulier les cours d'hygiène et celui de carrière et vie, visent ces mêmes buts.

La difficulté de l'enseignement direct dans ces domaines, c'est que nous ignorons nous-mêmes nos propres aptitudes. Pensez par exemple à faire un tour dans le quartier habité par un groupe de culture différente. Dans des circonstances semblables, les gens ont tendance à marcher la tête baissée, à rentrer les épaules, la poitrine, et à garder les bras le long du corps et les yeux baissés. Combien de gens se rendent-ils compte qu'ils adoptent un «maintien de comportement territorial»? On évite de se faire remarquer, mais cela empêche la communication. En sommes-nous conscients? Dans ces situations à qui ou à quoi attribuons-nous ce manque de communication? Comment pouvons-nous enseigner à d'autres la façon d'agir dans de telles circonstances, alors que nous n'en sommes pas conscients nous-mêmes?

Par manque de formation spéciale, les enseignants peuvent se sentir mal à l'aise d'enseigner les domaines d'ordre social, affectif et moral. Les aptitudes enseignées doivent être coordonnées afin qu'elles ne deviennent pas une série de techniques que nous ne pouvons intégrer nulle part. Pour conclure, retenons bien que les connaissances des domaines affectif, interpersonnel et moral sont étroitement liées au contexte de leur utilisation. Il est inutile d'enseigner ces habiletés séparément du contexte auxquelles elles serviront.

b) Indirect

Le programme d'études régulier comprend plusieurs objectifs dans les domaines affectif, interpersonnel et moral. Ces objectifs peuvent être enseignés

dans un contexte scolaire par le mimétisme et l'apprentissage par médiation. À cet égard, la sélection des matériaux appropriés et l'allocation de temps nécessaire (par exemple, le temps de discuter) sont importants. Il sera plus facile de réaliser ceci dans les domaines des sciences sociales, des langues et de l'éducation physique que dans d'autres domaines comme les mathématiques, bien que, même en mathématiques, on pourra atteindre certains de ces objectifs. Par exemple, en classe de mathématiques, nous donnons un aperçu sur la manière dont les gens sont traités lorsqu'ils font des erreurs et lorsqu'ils réussissent.

4. L'apprentissage par expérience

Il s'agit de l'apprentissage qui se fait par l'action plutôt que par l'écoute ou la lecture. Cette démarche est une composante particulièrement importante dans tout enseignement des habiletés interpersonnelles. Tout d'abord, on apprend à vivre avec les autres en vivant parmi les autres, c'est-à-dire que l'on apprend par l'action, en faisant.

L'apprentissage par expérience s'effectue lorsque les élèves sont implicitement et sérieusement engagés grâce à l'apport de leçons en rapport à leurs propres besoins, leurs expériences et leurs intérêts. La personne doit développer un sens de responsabilité envers sa participation individuelle, afin de faciliter la participation des autres dans le processus d'apprentissage. Les techniques de l'apprentissage en coopération sont très utiles pour atteindre ces buts, tant au niveau scolaire que moral.

L'enseignement au moyen d'expériences a sa place dans le milieu scolaire. Toutefois, pour utiliser pleinement l'expérience, il faut bien y réfléchir. La salle de classe peut être cet endroit sûr où l'on peut réfléchir à l'apprentissage interpersonnel qui intervient dans les activités avant l'école, pendant l'heure du midi, ou pendant le trajet en autobus.

CONCLUSION

The Taxonomy of Educational Objectives, ou la taxonomie des objectifs pédagogiques, a été pour les concepteurs un outil très utile pour l'élaboration du programme. Au sujet de la sphère sociale, le second manuel par Krathwohl, Bloom et Masia, qui traite du domaine affectif, est opportun. Ce document vise à organiser la disposition des objectifs pédagogiques afin que le concepteur de programmes puisse exercer son art avec précision.

L'organisation des objectifs affectifs est établie suivant des principes logiques plutôt que des principes développementaux. Le principe majeur utilisé dans l'organisation des objectifs affectifs est l'internalisation. Par ceci, on doit comprendre que des objectifs moins élevés peuvent être imposés aux élèves; toutefois les élèves à des niveaux supérieurs, doivent s'approprier les valeurs et les attitudes véhiculées. Du point de vue du développement, les élèves assimilent les valeurs et les attitudes de façon intrinsèque avant de les comprendre de façon cognitive.

La superposition des objectifs affectifs comporte trois dimensions.

Premièrement, il y a un continuum de prise de conscience. L'élève perçoit un événement ou une attitude, y prête attention, y réagit et enfin le recherche. Deuxièmement, les élèves développent progressivement leurs sentiments envers une chose, les transforme en conception de cette chose et aboutissent à l'habileté d'exprimer verbalement cette abstraction. Bien sûr, il y a également un élément cognitif qui s'y ajoute. Troisièmement, les élèves en viennent à organiser leurs attitudes et leurs valeurs en des regroupements plus ou moins cohérents ou complexes. La cohérence des valeurs n'est pas atteinte de manière égale par tous les adultes dans tous les domaines.

Les dimensions à envisager pour produire des objectifs affectifs

1. Continuum de la prise de conscience

Porter attention à l'événement ou l'attitude et le percevoir	Réagir à l'événement ou à l'attitude	Chercher avidement l'événement ou l'attitude

2. Continuum de la conceptualisation

Conscient de sentiments envers quelque chose	Conception des sentiments	Verbalisation des sentiments

3. Continuum organisationnel

Aléatoire		Regroupements cohérents ou complexes

L'importance d'une hiérarchie des objectifs pédagogiques clairement établie repose sur le fait que les concepteurs de programmes sont alors plus conscients de l'intensité et de la complexité qu'ils exigent de la part des élèves. Cette hiérarchie permet de s'assurer d'une variété adéquate d'objectifs à inclure dans le programme. Cela permet d'attribuer suffisamment de temps aux activités nécessaires afin d'amener les élèves au niveau prescrit. Il en est de même en ce qui concerne l'évaluation des élèves. Les objectifs clairs contribuent à un choix éclairé en ce qui a trait aux méthodes d'évaluation (comme l'utilisation de l'observation) et à la précision dans la préparation de tests là où des tests objectifs sont possibles.

L'apprentissage dans la sphère sociale se fait souvent de façon implicite et complexe. Nous ne disposons pas de toute l'information, ni de la recherche qui nous permettraient de tirer les conclusions définitives que nous souhaiterions établir.

Cependant, on peut constater que les méthodes pédagogiques que nous avons

présentées ne doivent pas nécessairement être utilisées indépendamment les unes des autres. Les bons enseignants maintiendront un équilibre entre les démarches appropriées par rapport aux objectifs qui sont enseignés. Quelle que soit la méthode pédagogique utilisée, quatre principes clés encourageront le plus l'apprentissage affectif, interpersonnel et moral. Ce sont :

1. **l'engagement** - L'apprentissage affectif, interpersonnel et moral est maximisé lorsque les élèves s'engagent dans des processus interactifs, lorsque les enseignants privilégient des expériences pédagogiques interactives plutôt que les méthodes directes et lorsque les élèves sont engagés de façon active et non passive.

2. **l'expérience et l'application** - Il est nécessaire de donner aux élèves les possibilités d'appliquer et d'exercer les habiletés acquises.

3. **le contexte** - Les tâches doivent être placées dans un contexte et se rattacher aux expériences et aux intérêts de l'apprenant.

4. **la rétroaction** - Les rétroactions doivent être fréquentes, spécifiques, instructives et descriptives et doivent aussi indiquer la relation entre l'événement et la réaction de l'élève.

Ce document a couvert brièvement et de manière sélective un vaste champ de la recherche. Bien que l'on trouve ici des idées sous-jacentes à l'élaboration de programmes, il incombe aux personnes qui sont en rapport direct avec les élèves d'assumer un plus vaste rôle au niveau du développement affectif, interpersonnel et moral de ceux-ci.

Il est vrai que les écoles ne sont pas les seules à exercer une influence sur les élèves. Néanmoins, le personnel scolaire influe grandement sur l'apprentissage dans ces domaines. Le personnel scolaire peut changer complètement les choses, même auprès des élèves qui présentent de sérieuses difficultés personnelles.



APPENDICE

DUPONT (1979) CADRES DE RÉFÉRENCE À L'EXPRESSION DE L'ÉMOTIVITÉ

Premier stade : Impersonnel (de 0 à 2 ans)

L'affect est non différencié et essentiellement non structuré; les enfants ne sont conscients que de leurs propres sentiments et actions.

Deuxième stade : Hétéronome (de 2 à 7 ans)

L'affect est largement influencé par les personnages clés dans la vie de l'enfant.

Troisième stade : Interpersonnel (7 à 12 ans approximativement)

L'affect est influencé par les pairs et les interactions de l'enfant avec ceux-ci.

Quatrième stade : Psychologique (de 12 à 15 ans approximativement)

C'est sa propre réflexion et son analyse qui déterminent l'affect, lequel est de plus en plus engagé dans les idéaux, les valeurs et les plans de vie.

ÉLABORATION DES STADES DE SELMAN

Domaines sociaux

STADES DE LA COMPRÉHENSION INTERPERSONNELLE	INDIVIDUEL	AMITIÉ	LES PAIRS	PARENT/ ENFANT
Les stades égocentriques non-différenciés	- l'enfant ne se rend pas compte du fait qu'une autre personne puisse interpréter une situation différemment	- perçoit le conflit comme une situation où l'une des parties ne peut faire ce qu'elle veut à cause du comportement de l'autre		- est conscient du fait que la mauvaise conduite est suivie d'une punition mais ne comprend pas les motifs des parents
	- l'enfant prend conscience de lui-même, est encore incapable de distinguer entre les expériences psychologiques intérieures et les expériences concrètes extérieures	- le conflit est résolu le plus souvent par l'attachement ou le retrait physique		
Stade de la subjectivité	- distinction encore vague entre «être» ou «ne pas être» conscient de...	- le conflit est résolu en abandonnant les actes qui le causent ou en les remplaçant par un acte positif	- la confiance en l'amitié est fondée sur la satisfaction de ses propres désirs par l'autre personne	
			- la coopération et la coordination des activités ne sont pas évidentes	
			- pour être loyal, il faut se conformer aux directions du chef de groupe ou des autres membres du groupe	- les enfants prennent en considération ce qui poussent leurs parents à les punir

STADES DE LA COMPRÉHENSION INTERPERSONNELLE	INDIVIDUEL	AMITIÉ	LES PAIRS	PARENT/ ENFANT
Se mettre à la place de l'autre	- le pré-adolescent distingue facilement les réalités physiques extérieures des réalités (psychologiques) intérieures et comprend que les deux réalités ne sont pas nécessairement conformes	- est conscient du fait que les deux parties contribuent au conflit et doivent participer à sa résolution	- un bon chef possède des aptitudes en médiation, en organisation et en coordination	- la punition peut maintenant être perçue en tant qu'inquiétude parentale vis-à-vis du bien-être de l'enfant
		- la confiance repose sur la réciprocité - l'échange de faveurs est important tout comme il est nécessaire que les deux parties démontrent de l'affection		
D'un point de vue mutuel	- conscience de soi accrue	- l'amitié est perçue comme une suite d'interactions sur une longue période de temps	- les chefs sont perçus en tant qu'animateurs, coordonnateurs, catalyseurs et unificateurs du groupe de pairs	- la punition perçue comme leur étant moins applicable qu'aux plus jeunes enfants
	- plus grande compréhension du rapport entre le moi comme sujet et le moi comme objet	- un soutien affectif mutuellement engagé et un partage des sentiments communs	- la loyauté exige la volonté de contribuer au bien-être du groupe; c'est une loyauté de chacun pour tous	
		- l'engagement de l'amitié semble être renforcé en s'occupant sérieusement d'un problème mutuel		

STADES DE LA COMPRÉHENSION INTERPERSONNELLE	INDIVIDUEL	AMITIÉ	LES PAIRS	PARENT/ ENFANT
		- on partage plus de préoccupations personnelles et plus d'intimité		
		- la relation a une cohérence plus durable et un ami se dévouera pour l'autre envers et contre tous, même s'il n'y trouve aucun intérêt immédiat		
D'un point de vue approfondi et sociétal	- est conscient qu'il existe des pensées, des sentiments et des motifs qu'il ne connaît pas et ne peut donc pas les analyser lui-même	- interdépendance - un équilibre entre la réciprocité précédente et l'indépendance totale vaut les efforts pour y parvenir	- le groupe voit le leadership comme étant sa propre création	
		- la confiance sous-entend une ouverture d'esprit face au changement et au développement ainsi qu'à la stabilité	- le rôle du chef est d'améliorer le bien-être collectif	
			- la loyauté sous-entend le sacrifice de buts personnels au bien du groupe	

BIBLIOGRAPHIE

Baumrind, D. A Dialectical Materialist's Perspective on Knowing Social Reality. **New Directions for Child Development.** Vol. 2, 1978.

Block, J. **Sex Role Identity and Ego Development.** San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

Bower, T. Competent Newborns. **New Scientist**, March, 1974.

Brown, A. and J. Campione. Three Faces of Transfer: Implications for Early Competence, Individual Differences and Instruction. In M.E. Lamb, A.L. Brown and B. Rogoff (Eds.), **Advances in Developmental Psychology.** Vol. 3, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

Browne, G., Rosenfield, H. and F. Horowitz. Infant Discrimination of Facial Expression. **Child Development**, 1977, 48, 555-562.

Burlingham, D. **Psychoanalytic Studies of the Sighted and the Blind.** New York: International Universities Press, 1972.

Carkhuff, R. **The Productive Teacher.** Amhurst, Mass.: Human Resource Development Press, 1984.

Coleman, J.C. **The Nature of Adolescence.** London: Methuen, 1980.

Coleman, J.C. **Relationships in Adolescence.** London: Routledge and Kegan Paul, 1974.

Damon, W. **The Social World of the Child.** San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Donovan, A., Oddy, M., Pardoe, R., and A. Ades. Employment Status and Psychological Well Being: A Longitudinal Study of 16-year-old School Leavers. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 1986, 27(1), 65-79.

Douvan, E. and J. Adelson. **The Adolescent Experience.** New York: Wiley, 1966.

Duffy, G.G. Fighting Off the Alligators: What Research in Real Classrooms Has to Say About Reading Instruction. **Journal of Reading Behavior**, 1982, 14, 357-373.

Dupont, H. Affective Development: Stage and Sequence. In R.L. Mosher (Ed.) **Adolescents' Development and Education: A Janus Knot.** Berkeley: McCutchan, 1979.

Dweck, C.S. Learned Helplessness and Negative Evaluation. **U.C.L.A. Education**, 1977, 19, 44-49.

Dweck, C.S. Motivational Processes Affecting Learning. **American Psychologist**, 1986, 41, 1040-1048.

Edwards, C.P., and M. Lewis. Young Children's Concepts of Social Relations: Social Functions and Social Objects. In M. Lewis and L.A. Rosenblum (Eds.), **The Child and its Family: Genesis of Behaviour** (Vol. 2). New York: Plenum Press, 1979.

Eimas, P. Linguistic Processing of Speech by Young Infants. In R.L. Schiefelbusch and L.L. Lloyd (Eds.), **Language Perspectives - Acquisition, Retardation and Intervention.** Baltimore: University Park Press, 1974.

Elkind, D. Formal Education and Early Childhood Education: An Essential Difference. **Phi Delta Kappan,** May 1986, 631-636.

Elkind, D. **The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon.** Don Mills, Ontario: Addison-Wesley, 1981.

Erikson, E. **Enfance et société.** Actualités pédagogiques et psychologiques. 1982.

Erikson, E. **Childhood and Society.** New York: Norton, 1950.

Etaugh, C. Effects of Maternal Employment on Children: A Review of Recent Research. **Merrill-Palmer Quarterly,** 1974, 20(2), 71-98.

Fantz, R. The Origin of Form Perception. **Scientific American,** 1961, 204, 66-72.

Feuerstein, R. **Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability.** Baltimore: University Park Press, 1980.

Forman, G.E., and I.E. Sigel. **Cognitive Development: A Life-Span View.** Monterey, Ca.: Brooks/Cole Publishing, 1979.

Gilbert, D. The Young Child's Awareness of Affect. **Child Development,** 1969, 40, 629-640.

Gilligan, C. **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development.** Cambridge: Harvard University Press, 1982.

Glaser, R. Education and Thinking: The Role of Knowledge. **American Psychologist,** 39(2), 93-104.

Gow, K. **Yes Virginia, There is a Right and Wrong.** Wheaton, Ill.: Tyndale House, 1985.

Greenspan, S., and N. Greenspan. **First Feelings: Milestones in the Emotional Development of Your Baby and Child From Birth to Age Four.** New York: Viking, 1985.

Hartup, W. Peer Relations. In Paul H. Mussen (Ed.), **Handbook of Child Psychology** (Vol. 4), (4th ed.). New York: Wiley, 1983.

Hetherington, E.M., et al. The Aftermath of Divorce. In J. Stevens and M. Atheus (Eds.), **Mother-Child, Father-Child Relationships.** Washington, D.C.: National Association for the Education of Children, 1978.

Hogan, R., Johnson, J.A., and N.P. Emler. A Socioanalytic Theory of Moral Development. **New Directions for Child Development.** Vol. 2, 1978.

Hutt, S., Hutt, C., Lenard, H., Bernuth, H., and W. Hunt-Jewerff. Auditory Responsivity in the Human Neonate. **Nature,** 1968, 218, 888-890.

Izard, C., Hiebner, R., Risser, D., McGinnes, G., and L. Dougherty. The Young Infant's Ability to Produce Discrete Emotion Expressions. **Development Psychology, 1980, 16(2), 132-140.**

Katz, L. **Implications of Recent Research for the Preschool and Kindergarten Curriculum.** ERIC/EECE Bulletin, 18(2). Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1986.

King, Alan J.C., Robertson, Alan S., and Wendy K. Warren. **Canada Health Attitudes and Behaviours Survey 9, 12 and 15 Year Olds 1984-85** (Alberta and Summary Reports). Conducted by the Social Program Evaluation Group, Queen's University. Published by Health and Welfare Canada, 1985. Presented at workshop co-sponsored by the Health Promotion Directorate, Health and Welfare Canada and by the Community Health Division, Alberta Social Services and Community Health. Edmonton, Alberta, February 14, 1986.

Kohlberg, L. Development of Moral Character and Moral Ideology. In L.W. Hoffman (Ed.), **Review of Child Development Research 1.** New York: Russell Sage Foundation, 1964.

Kohlberg, L. **Essays on Moral Development. Volume 2: The Psychology of Moral Development - The Nature and Validity of Moral Stages.** San Francisco: Harper and Row, 1984.

Kohlberg, L. From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away With it in the Study of Moral Development. In T. Mischel (Ed.), **Cognitive Development and Epistemology.** New York: Academic Press, 1971b.

Kohlberg, L. Stages and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. In D. Goslin (Ed.), **Handbook of Socialization: Theory and Research.** New York: Rand-McNally, 1968.

Kohlberg, L. Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. In B. Munsey (Ed.), **Moral Development, Moral Education and Kohlberg.** Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1971a.

Krathwohl, D.R., B.S. Bloom, and B.B. Masia. **Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain.** New York: David McKary Co., Inc., 1964.

Kuhn, D., Nash, S.C., and L. Brucken. Sex Role Concepts of Two and Three Year Olds. **Child Development**, 1978, 49, 445-451.

Lamb, M.E., and J.L. Roopnarine. Peer Influences on Sex Role Development in Pre-Schoolers. **Child Development**, 1979, 50, 1219-1222.

Lamb, M.W., and K.A. Urberg. The Development of Gender Role and Gender Identity. In M.E. Lamb (Ed.), **The Role of the Father in Child Development.** (2nd ed.) New York: Wiley, 1978.

Levine, M. **Developmental Variation and Learning Disorders.** Toronto: Educators Publishing Service, Inc., 1987.

Levinson, D.J. **The Seasons of a Man's Life.** New York: Knopf, 1978. Toronto: Educators Publishing Service, Inc., 1987.

Lickona, T. **Raising Good Children.** New York: Bantam Books, 1983.

Macfarlane, J.A. **Olfaction in the Development of Social Preferences in the Human Neonate.** C.I.B.A. Foundation Symposium on Parent-Infant Interaction. (Vol. 33). Amsterdam: Elsevie, 1979.

McDermott, R.P. Social Relations as Contexts for Learning in School. **Harvard Educational Review,** 1977, 47(2), 198-213.

Meadows, S. **Understanding Child Development.** London: Hutchinson, 1986.

Miller, J.B. **The Development of Women's Sense of Self.** A paper presented at the American Academy of Psychoanalysis Conference on Women's Emerging Identity, October 1, 1983.

Mitchell, J.J. **The Alberta Secondary Student: Some General Growth Profiles.** A paper prepared for the Alberta Secondary Education Review, Alberta Education, Edmonton, 1984.

Mokros, J.R., and E. Koff. Sex Stereotyping of Children's Success in Mathematics and Reading. **Psychological Reports,** 1978, 42, 1207-1293.

Nelson, C., Morse, P., and C. Leavitt. Recognition of Facial Expressions by Seven Month Old Infants. **Child Development,** 1979, 50, 1239-1242.

Newman, I.M. Capturing the Energy of Peer Pressure: Insights From a Longitudinal Study of Adolescent Cigarette Smoking. **Journal of School Health,** 1984, 54(4), 146-148.

Nucci, L. Conceptual Development in the Moral and Conventional Domains: Implications for Values Education. **Review of Educational Research,** 1982, 49(1), 93-122.

Nucci, L. Synthesis of Research on Moral Development. **Educational Leadership,** February 1987, 86-92.

Nucci, L.P. The Distinction Between Morality and Social Convention: Implications for Values Instruction. **Phi Delta Kappan,** March 1981, 489-493.

Parish, T.S. and W.T. Bryant. Mapping Sex Group Stereotypes of Elementary and High School Students. **Sex Roles,** 1978, 4(1), 135-140.

Parker, J., and S. Asher. **Predicting Later Outcomes From Peer Rejection: Studies of School Dropout, Delinquency and Adult Psychopathology.** A paper presented at the Annual Conference of the American Research Association, San Francisco, March, 1986.

Patterson, D. **The Social Sphere.** Unpublished research paper prepared for Alberta Education, 1987.

Pellegrini, A.D. **Applied Child Study: A Developmental Approach.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc., 1987.

Putallaz, M. and J. Gottman. Social Skills and Group Acceptance. In S.R. Asher and J.M. Gottman (Eds.), **The Development of Children's Friendships.** Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Rest, J.R. **Moral Development: Advances in Research and Theory.** New York: Praeger, 1986.

Rheingold, H.L., and K.V. Cook. The Content of Boys and Girls Rooms as an Index of Parents' Behaviour. **Child Development**, 1975, 46, 458-463.

Robinson, E.J. and W.D. Robinson. Egocentrism in Verbal Referential Communication. In M.V. Cox (Ed.), **Are Young Children Egocentric?** London: Batsford, 1980.

Robson, K. The Role of Eye-To-Eye Contact in Maternal-Infant Attachment. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 1967, 8, 13-25.

Rubin, Z. **Children's Friendships.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.

Rutter, M. Family and School Influences on Cognitive Development. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 1985, 26, 83-704.

Rutter, M. School Influences on Children's Behaviour and Development: The 1979 Kenneth Blackfan Lecture, Children's Hospital Medical Center, Boston. **Pediatrics**, 1980, 65(2), 208-220.

Rutter, M. Stress, Coping and Development: Some Issues and Some Questions. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 1981, 22, 323-356.

Ryan, K. The New Moral Education. **Phi Delta Kappan.** November 1986, 228-233.

Schmidt, W.H.O. **Le développement humain : Les premières années.** Ministère de l'Éducation de l'Alberta. 1986

Selman, R.L. **The Growth of Interpersonal Understanding: Development and Clinical Analysis.** New York: Academic Press, 1980.

Sprinthall, N., and S. Burke. Intellectual, Interpersonal and Emotional Development During Childhood. **Journal of Humanistic Education and Development**, 1985, 24(2), 50-58.

Trevarthen, C. Communication and Co-operation in Early Infancy: A Description of Primary Intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), **Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication.** Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

Turiel, E. **The Development of Social Knowledge: Morality and Convention.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Ullian, D.Z. The Development of Conceptions of Masculinity and Femininity. In B. Lloyd and J. Archer (Eds.), **Exploring Sex Differences.** New York: Academic Press, 1976.

Weinreich-Haste, H. Engagement and Commitment: The Role of Affect in Moral Reasoning and Moral Responsibility. In W. Edelstein and G. Nunner (Eds.), (title to be announced). Frankfurt: Suhrkamp Verlag, in press.

Wiemann, J.M. Explication and Test of a Model of Communicative Competence. **Human Communication Research**, 1977, 3, 195-213.

Witkin, H., and D. Goodenough. **Cognitive Styles: Essence and Origins.** New York: International Universities Press, 1981.

Yarrow, L.J. Emotional Development. **American Psychologist**, 1979, 34, 951-957.

Zier, B. An Ethic of Care: Gillian and Noddings Present a New Perspective. **SALT** (Journal of the Religion Studies and Moral Education Council, Alberta Teachers Association), 1987, 8(2), 15-19.

Documents cités provenant du ministère de l'Éducation de l'Alberta

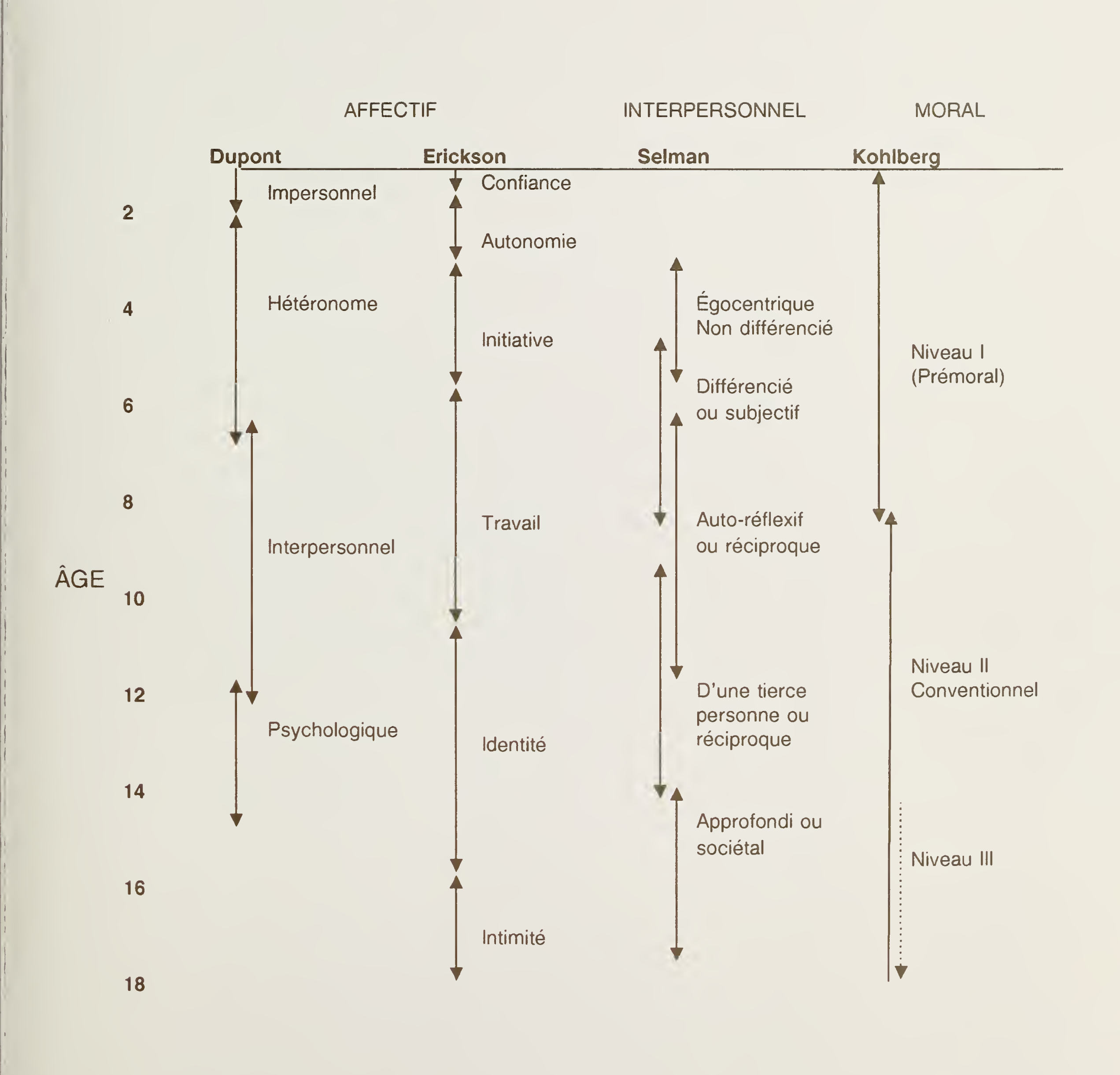
Education Program Continuity: A Policy Statement on the Articulation of Children's Learning Experiences, 1988.

Philosophie, buts et dimensions des programmes, 1984.

Programme d'études Élémentaire, 1991.

Secondary Education in Alberta: Policy Statement, 1985.

On peut se procurer ces documents en s'adressant au : Learning Resources Distributing Centre, 12360-142 Street, Edmonton, Alberta, T5L 4X9.


AFFECTIF
INTERPERSONNEL
MORAL
Dupont
Erickson
Selman
Kohlberg
ÂGE
2
4
6
8
10
12
14
16
18
Impersonnel
Hétéronome
Interpersonnel
Psychologique
Confiance
Autonomie
Initiative
Travail
Identité
Intimité
Égocentrique
Non différencié
Différencié
ou subjectif
Auto-réflexif
ou réciproque
D'une tierce
personne ou
réciproque
Approfondi ou
sociétal
Niveau I
(Prémoral)
Niveau II
Conventionnel
Niveau III